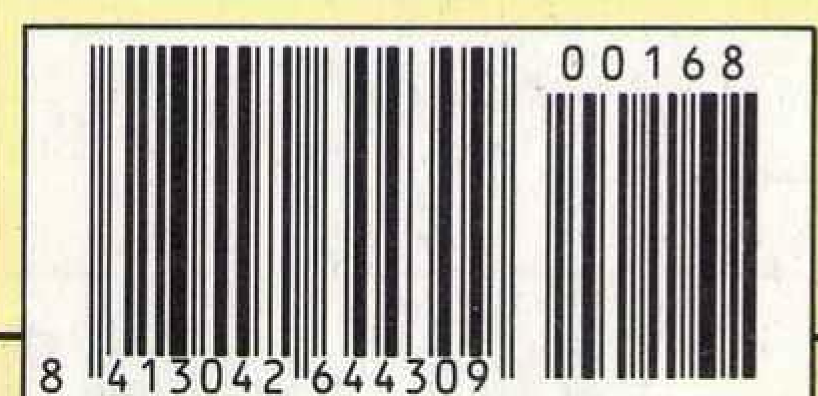
CUADERNOS
historia 16

La Institución Libre de Enseñanza

T. Rodríguez, F. Laporta y A. Ruiz Miguel



168

175 ptas

CUADERNOS historia 16

historia 16

INFORMACION Y REVISTAS, S. A.
PRESIDENTE: Juan Tomás de Salas.
VICEPRESIDENTE: César Pontvianne.
DIRECTOR DE PUBLICACIONES: Pedro J. Ramírez.
DIRECTOR: J. David Solar Cubillas.
SUBDIRECTOR: Javier Villalba.
COORDINACION: Asunción Doménech
REDACCION: Isabel Valcárcel y José M.ª Solé Mariño.
SECRETARIA DE REDACCION: Marie Loup Sougez.
CONFECCION: Guillermo Llorente.
FOTOGRAFIA: Juan Manuel Salabert.
CARTOGRAFIA: Julio Gil Pecharromán.
Es una publicación del Grupo 16.
REDACCION Y ADMINISTRACION: Madrid. Hermanos García Noblejas, 41, 6.° 28037 Madrid. Teléfono 407 27 00.
Barcelona: Paseo de San Gervasio, 8, entresuelo 08021 Barcelona. Teléfono 418 47 79.

DIRECTOR GERENTE: José Luis Virumbrales Alonso.
SUSCRIPCIONES: Hermanos García Noblejas, 41. 28037 Madrid. Teléfonos 268 04 03 - 02.
DIRECTOR DE PUBLICIDAD: Balbino Fraga.
PUBLICIDAD MADRID: Dolores García. Hermanos García Noblejas, 41. 28037 Madrid. Teléfono 407 27 00.
Cataluña: Paseo de San Gervasio, 8, entresuelo. 08021 Barcelona. Teléfono 418 47 79.
Zona Norte: Alejandro Vicente. Avenida del Ejército, 11, departamento 54 B. 48014 Bilbao. Teléfono (94) 435 77 86.
IMPRIME: TEMI.
DISTRIBUYE: SGEL. Polígono Industrial. Avenida Valdeparra, s/n. 28000 Alcobendas (Madrid).
ISBN 84-85229-76-2, obra completa.
ISBN 84-85229-77-0. cuadernos.
ISBN 84-7679-096-1. Tomo 16.
Depósito legal: M. 41.536. — 1985.



Francisco Giner de los Ríos (sentado, a la derecha) con su nuera y nieto, y, arriba, a la derecha, su hijo Alberto, acompañados de los señores Rubio y Cossío, miembros de la Institución

Indice

LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA

La Institución Libre de Enseñanza

EN 1843 el profesor don Julián Sanz del Río (1814-1869) introduce, en España, la filosofía de Federico Cristian Krause. Francisco Giner de los Ríos, discípulo de Sanz del Río, Fernando de Castro, Nicolás Salmerón, Gumersindo de Azcárate y otros profesores, siguen la escuela krausiana.

Castelar escribe unos artículos contra la iniciativa de Isabel II de enajenar los bienes del Real Patrimonio para dar una tercera parte al Erario, y el Gobierno le priva de su cátedra.

El grupo de profesores krausistas protesta por esta determinación y Sanz del Río y Fernando de Castro son destituidos; a Giner se le suspende en el ejercicio de la cátedra, mientras se sustancia el expediente que se le abre (1867).

La revolución de 1868 repone, en sus cátedras, a los profesores destituidos y suspensos; Castro ocupa el Rectorado de la Universidad, y él mismo y el grupo krausista realizan una gran labor en pro de la cultura. Pero, una vez restaurada la monarquía de Alfonso XII, el ministro de Fomento, Manuel de Orovio, exige una serie de medidas de control de la enseñanza superior, contra las cuales protestan, de nuevo, los catedráticos de talante liberal. Esta vez el Gobierno es más duro; se abren expedientes, se encarcela a algunos profesores —entre ellos Giner— y se confina a otros (1875). Al fin, se les priva de sus cátedras. En vista de ello, Giner, Azcárate, Salmerón, Montero Ríos, Figuerola, etcétera, fundan, en 1876, una *Institución Libre de Enseñanza,* que se dedica a la superior y a la secundaria, en un principio, y cuyo credo es la neutralidad religiosa y política y la independencia total del Estado y de toda comunión religiosa o escuela filosófica.

La falta de medios y la negativa del Estado a reconocer oficialmente los estudios realizados en el nuevo centro obligan a Giner a prescindir de la enseñanza superior (1882), limitándose a una escuela de niños, cuyos métodos corresponden a la que se ha llamado *escuela activa,* y dando primacía a la educación sobre la enseñanza. La finalidad de la *Institución* es formar hombres y la ética tiene primordial importancia.



A partir de 1885 se inaugura la coeducación, con la escuela de párvulos.

Independientemente de la *Institución,* Giner y su discípulo Manuel Bartolomé Cossío inspiran la creación de centros estatales, que han contribuido, fundamentalmente, a renovar la cultura española. Así: el *Museo Pedagógico de Instrucción Primaria,* el *Instituto de Reformas Sociales,* el *Instituto Central Meteorológico,* la *Estación Marítima de Zoología y Botánica Experimentales,* de Santander, la *Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas,* que a su vez creó la *Residencia de Estudiantes* para varones y otra para señoritas, el *Instituto-Escuela de segunda enseñanza,* el *Instituto de Investigaciones Biológicas Santiago Ramón y Cajal* y el de *Física y Química.* La *Junta* daba, además, becas para realizar estudios en el extranjero. Por iniciativa de Cossío, el Gobierno de la República estableció las *Misiones Pedagógicas,* que recorrían los pueblos de España, y el ministro institucionista Fernando de los Ríos fundó la *Universidad Internacional,* de Santander. La labor pedagógica de los institucionistas se extendió a numerosos centros entre los que importa destacar el *Patronato para el niño delincuente,* cuando no existía, aún, el Tribunal de Protección de menores. La obra de Giner y de sus seguidores ha sido profunda y enorme, pero tuvo siempre en contra a los elementos más reaccionarios del país. La guerra civil de 1936-1939 obligó a cerrar el centro y el Estado se incautó de todos sus bienes, que han sido devueltos, muy recientemente, en 1978, después de restablecido en España un orden constitucional.

Isabel II (página izquierda). *Chiste de la época alusivo a los krausistas* (derecha). *Miembros del Gobierno provisional de 1868* (abajo)

La Escuela de la Institución

Teresa Rodríguez de Lecea
Profesora de Historia de la Filosofía. Instituto Fe y Secularidad. Madrid



Manuel de Orovio



Nicolás Salmerón

EN el origen de la creación de la Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.) encontramos un proyecto de regeneración moral que no se modifica a lo largo de sus sesenta años de existencia: es el intento de crear el «hombre nuevo» perfilado idealmente en el proyecto de la filosofía krausista, capaz de enfrentarse con la situación moral del país, profundamente degradada; y lo que es más importante, de superarla y potenciar un nuevo modelo individual y colectivo, más racional, más ético y más humano.

La decisión concreta de fundar un centro de enseñanza la toma Francisco Giner de los Ríos, junto con sus amigos Gumersindo de Azcárate y Nicolás Salmerón, en el año 1876. Pero conviene reseñar tres hechos históricos, directos generadores de esta decisión. El primero es el desenlace de la Primera Cuestión Universitaria, y tiene lugar en enero de 1868, cuando, tras una larga serie de incidentes, el ministro de Fomento, marqués de Orovio, separa de sus cátedras a Julián Sanz del Río, Fernando de Castro y Nicolás Salmerón, por no firmar un manifiesto que ellos consideran atentatorio contra la libertad de enseñanza. Francisco Giner de los Ríos, que acaba de tomar posesión de su cátedra de Filosofía del Derecho, no duda en adherirse a los catedráticos separados y correr también la misma suerte que ellos. (Ver HISTORIA 16, núm. 3, julio de 1976: «El miedo al mono» o «La cuestión universitaria en 1875», por Julio Caro Baroja.)

Poco más tarde, septiembre de 1868, la revolución torna a sus puestos a los catedráticos krausistas, con una merecida aureola de heroísmo. Comienza para ellos una etapa de actividad efervescente: además del Decanato de la Facultad de Filosofía y el Rectorado de la Universidad de Madrid, la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, la Sociedad Abolicionista, el Boletín-Revista de la Universidad de Madrid, etcétera, son tareas que ocupan el tiempo y las ilusiones de los profesores krausistas.

Sin embargo, la Revolución pronto se revela como algo más complejo que la aplicación a la realidad de unas normas establecidas en discursos teóricos; esa realidad se niega a doblegarse a los esquemas racionalistas y la situación se escapa a los gobernantes. La renuncia de Salmerón como presidente de la República en 1874 por no firmar unas sentencias de muerte, señala el punto crítico de la ruptura entre la filosofía y la realidad, y describe el desconcierto moral del grupo; las circunstancias, aun las que parecían más propicias, indican que la sociedad española no está aún madura para sus intenciones reformadoras.

El tercer incidente nos pone ya en puertas de la creación de la I.L.E. Se trata de la Segunda Cuestión Universitaria, protagonizada casi por los mismos personajes que la primera: el marqués de Orovio, en el Ministerio de Fomento, y Nicolás Salmerón, Francisco Giner de los Ríos y Gumersindo de Azcárate, en el



Francisco Giner de los Ríos (de pie, segundo por la derecha) con sus compañeros en la Universidad de Granada

lugar de los catedráticos depurados —han muerto Sanz del Río y Castro—. La causa es, de nuevo, la defensa de la libertad de enseñanza.

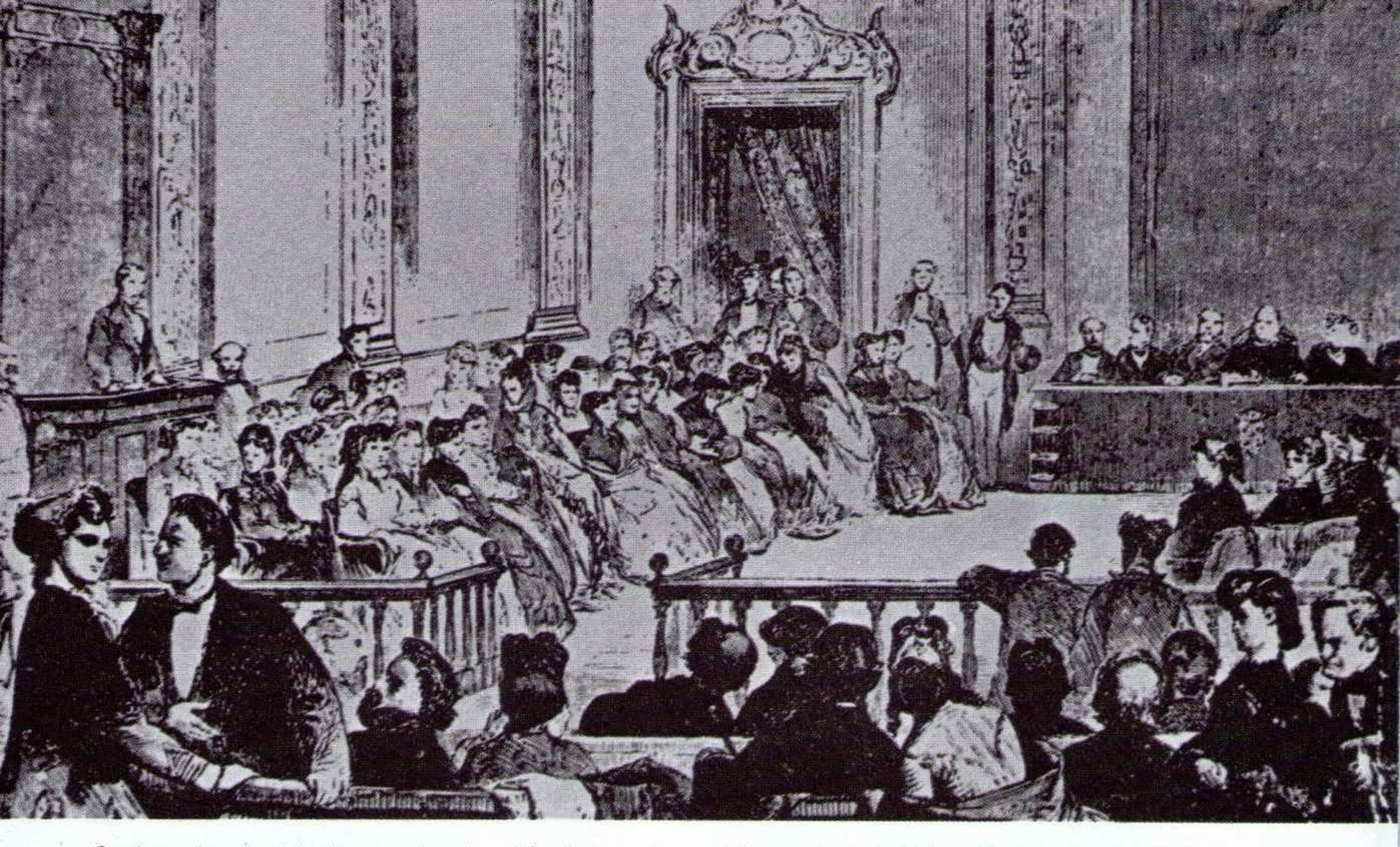
Esta vez, además de la separación, el Ministerio cree conveniente desterrar a los tres profesores a Lugo, Cádiz y Cáceres, respectivamente, para evitar disturbios. El procedimiento resulta tan arbitrario que suscita una oleada de protestas prácticamente generalizadas entre el profesorado. Pero en la correspondencia mutua que mantienen los desterrados comienza a perfilarse el propósito de crear una institución en la que puedan ejercer su labor de enseñantes, sin interrupciones ni temores a tales desafueros.

No fue tan fácil conseguirlo. Poco después se debate en el Parlamento la nueva ley de enseñanza, y los conservadores canovistas defienden la enseñanza estatal, dándose la paradoja que no deja de señalar el ultramontano Pidal, de que defienden una doctrina que está en el programa de los partidos radicales de otros países europeos. Sin embargo, hay que hacer notar que lo que los partidos de izquierda, por ejemplo franceses, defienden en contra de los privilegios de las órdenes religiosas en materia de enseñanza, en España el partido en el poder lo utiliza a favor de esos mismos privilegios, puesto que la enseñanza es oficialmente católica, gracias a que el Estado así se define en el artículo 11 de la Constitución de 1876.

La libertad de enseñanza, sin controles de ortodoxias, queda relegada a la posibilidad de establecer centros privados, que no pueden ostentar el título de Instituto ni el de Universidad —de ahí el nombre de Institución— y deben pasar, además, grados y exámenes en centros oficiales. Este es el estrecho marco legal en que se inscribe la I.L.E.

Defensa de la libertad

La primera Junta de Accionistas se celebra en mayo de 1876. El grupo de fundadores es muy amplio y procede de campos muy diversos. Tiene la particularidad de reunir a los descontentos del conservadurismo canovista: junto al numeroso grupo de simpatizantes krausistas, encontramos los nombres de republicanos como Federico Rubio, Eduardo Chao y Pi y Margall; banqueros como el marqués de Salamanca y militares como el teniente general Pieltain; incluso rivales intelectuales del krausismo, como el positivista Cortezo, o el mismo Ramón de Campoamor, que hacía muy poco había mantenido una agria polémica con Francisco de Paula Canalejas por el tema del krausismo. Se trata de hacer realidad, desde un principio, las palabras del artículo 15 de los Estatutos: *Esta Institución es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político, proclamando únicamente el principio de la libertad e inviolabilidad de la Ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y*



Conferencias dominicales para la educación de la mujer en el Paraninfo de la Universidad de Madrid, 1869

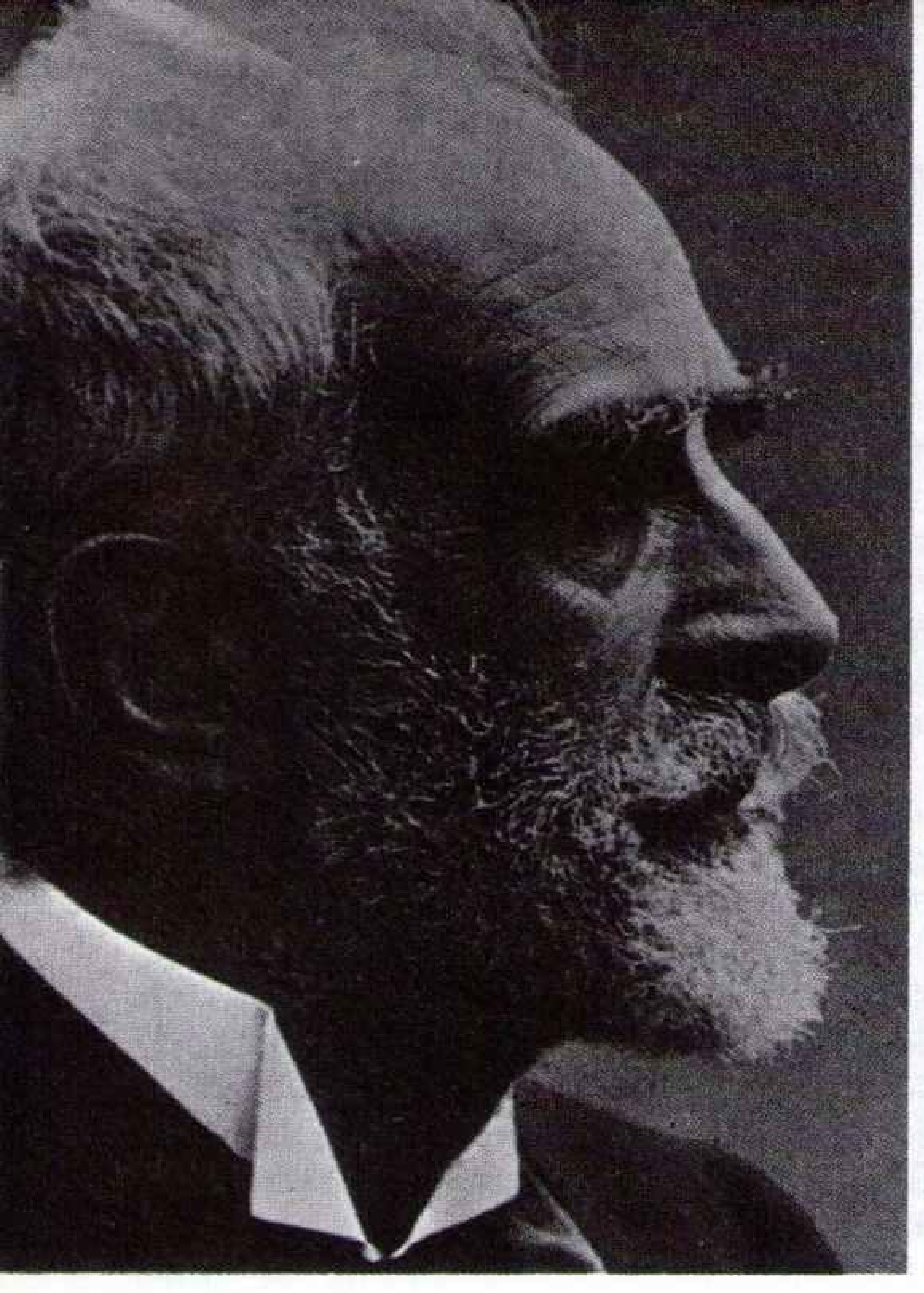
exposición respecto de cualquiera otra autoridad que no sea la de la conciencia.

La I.L.E. inaugura sus clases el 29 de octubre de 1876, en el número 9 de la calle Esparteros. Entre sus enseñanzas ofrece varias de grado superior y las de segundo grado. Los alumnos de las primeras son muy escasos, mientras que los de la segunda se van haciendo más numerosos. A partir del curso 1878-79 se añade también al programa la primera enseñanza y desaparecen los cursos universitarios a causa de las pérdidas económicas. En estos primeros años, marcados por las dificultades, la I.L.E. se configurará definitivamente como colegio en el verano de 1878, cuando encomienda a Rafael Torres Campos que visite la Exposición Universal de París para estudiar el nuevo material pedagógico. Allí confirma éste que el método intuitivo de Pestalozzi y de Fröebel, el discípulo de Krause y amigo de Sanz del Río, es el método utilizado y trabajado por las modernas escuelas europeas. La ausencia de exámenes y libros de texto, el estudio directo de la realidad, el respeto a la intimidad y a la autonomía del estudiante que Giner practicaba en sus clases universitarias se ven allí ampliados y desarrollados en el terreno de la segunda enseñanza.

La Institución se afianza

A partir de 1881, y con la vuelta de Sagasta y los liberales al poder, comienza una segunda etapa, que podemos llamar de afirmación de la I.L.E. Los catedráticos sancionados son desagraviados y repuestos en sus cátedras. La I.L.E. se ratifica en su carácter de colegio, abandonando definitivamente sus primitivas ambiciones de convertirse en una Universidad libre, y pierde con ello la mayoría de sus profesores. Con esto logra reclutar, sin embargo, un cuadro docente extraído, en gran parte, de los antiguos alumnos de las enseñanzas universitarias —Manuel Bartolomé Cossío, Germán Flórez, Ricardo Rubio...—, que se dedican a pleno rendimiento a su labor y se profesionalizan más profundamente en la psicología del niño. Y al mismo tiempo consigue que un grupo de personas aparezcan en el Parlamento como defensores de las ideas pedagógicas de la I.L.E. —Azcárate, Salmeron, Pedregal, González Serrano, etcétera—, ampliando así su abanico de posibilidades e influencia.

Es también el momento en que los profesionales del grupo que no se dedican estrictamente a la política, casi todos ellos profesores universitarios, intentan llevar a sus ciudades de destino ideas y acciones renovadoras. En Oviedo, Adolfo Posada, Leopoldo Alas y Adolfo Alvarez Buylla comienzan a madurar las ideas que pocos años más tarde harán germinar la extensión universitaria. Dorado Montero y Miguel de Unamuno, en Salamanca; Piernas Hurtado y Pisa y Pajares, en Zaragoza, y también en Sevilla, donde ya estaba establecido hacía años Federico de Castro, discípulo fiel de Sanz del Río, quien, junto con Antonio Machado y Núñez y Manuel Sales y Ferré, creará el Museo Antropológico de la ciudad. Todos trabajan para hacer «fer-





Gumersindo de Azcárate



Primer local de la Institución Libre de Enseñanza en la calle Esparteros, 9, de Madrid

mentar» la enseñanza en España por medio de pequeños grupos que la potencien desde dentro.

Los locales de la Institución se habían quedado pequeños. En 1882 se traslada a un caserón de la calle Infantas, en el número 42, y en 1887, ya definitivamente, al paseo del Obelisco. Giner vive allí también y las visitas menudean. Todo aquel que tiene alguna inquietud de tipo científico o pedagógico pasa a charlar un rato con don Francisco. Allí ejerce *el santo sacramento de la palabra,* que no es exactamente un consejo, ni exactamente una charla. Giner tiene el don socrático del magisterio: la habilidad de suscitar tanto preguntas como respuestas de manera espontánea, que iluminan a su interlocutor casi sin proponérselo, lo cual, unido a la enorme receptividad del maestro, supone un caudal inmenso de ideas y de iniciativas que circula por aquella casa.

Fruto de una de ellas, sostenida y alentada por el mismo Giner, es el Boletín de la I.L.E. (B.I.L.E.), instrumento de expansión de las ideas institucionistas y apasionante testimonio del abanico de inquietudes intelectuales de la época. Las colaboraciones son muy variadas en cuanto a temas y autores. Podemos destacar en esta primera época las de Joaquín Costa, amigo de primera hora de Giner y durante un breve tiempo profesor de la Institucion, que más tarde reserva su firma, muy asidua, a los artículos enviados al Boletín. También colaboran el astrólogo Augusto Arcimis, amigo de Giner en su destierro en Cádiz; el geógrafo José Mcpherson; Antonio Machado y Alvarez sobre temas de folklore, etcétera. Todo es válido, siempre que esté tratado de manera científica y desapasionada.

Un tema que aparece en el Boletín, aunque no en forma de polémica, tal y como se daba en los medios científicos de la época, es el del evolucionismo. Cuando la Iglesia arreciaba en contra de esta doctrina «sacrílega», la I.L.E. nombra a Darwin su profesor honorario. En las páginas del Boletín aparecen en 1882 una nota necrológica laudatoria y un artículo de Azcárate, además de artículos de Salvador Calderón, Simarro, etcétera, en los que se le cita como autoridad y se utilizan sus teorías de *El origen de las especies* como hipótesis científica. Un motivo más para incurrir en la agresividad de los ultramontanos.

Polarizar inquietudes

Giner y la I.L.E. saben polarizar, a finales del XIX y principios del XX, un haz de inquietudes que el país está viviendo con particular angustia. La sombra del *desastre,* como así se llamó a la pérdida definitiva de las colonias de Ultramar, planeaba hacía tiempo sobre la sociedad española. Y también la convicción de que su causa estribaba en la falta de preparación intelectual, técnica y científica, e incluso, aunque ésta no abiertamente confesada, en la falta de preparación moral. Así no es extraño la atracción que ejerce Giner sobre sus coetáneos.

Joaquín Costa alza su voz tonante con el programa *Escuela y Despensa,* exigiendo para ello la figura del *Cirujano de Hierro.* Pero para

quien las posibles soluciones no pasan por métodos más o menos autoritarios, no queda sino seguir trabajando en pos de aquel *ideal* que, si bien se mira, no ha cambiado tanto desde los tiempos de Sanz del Río y que, por supuesto, trasciende lo puramente pedagógico.

Esta etapa, que podríamos llamar de labor personal de los institucionistas, puede darse por finalizada alrededor de 1907. Los trabajos individuales o en grupos pequeños se han revelado tremendamente costosos, agotando las fuerzas y energías de quienes los realizaban. En el año 1907, el Ministerio de Instrucción Pública —otro logro de Giner, el Ministerio específico— aprueba la Junta de Ampliación de Estudios, nombrando secretario a José Castillejo. Esta Junta, con una serie de instituciones anejas, merece capítulo aparte por la importancia que alcanza en el desarrollo de la vida intelectual de nuestro país. A partir de este momento la acción *externa* de la I.L.E. se canalizará a través de la Junta: la Residencia de Estudiantes, el Centro de Estudios Históricos, el Instituto Escuela, etcétera, serán logros y realizaciones que trascenderán, con mucho, el ámbito de la acción institucionista, para convertirse en algo propio de toda la sociedad española.

También por estos años se da un cambio en la mentalidad de los hombres más allegados a lo que, ya en términos muy amplios, y como mero punto de referencia, seguimos llamando *krausismo*. Se trata de la pretensión del cambio del «alma popular», que va apareciendo ante sus ojos como más y más idealista. Cuando en 1915 muere Giner y en 1917 Azcárate, desaparece con ellos el vestigio de esta idea. A cambio se hace cada vez más patente la necesidad de un cambio de gobierno que posibilite el cambio social.

Cuando en 1897 Salmerón disuelve su partido en busca de la reunificación de los distintos partidos republicanos, surgen dos corrientes: la radical de Lerroux y la reformista de Melquiades Alvarez. El grupo krausista, antes unido por Salmerón, se divide entre estas dos opciones. Pero ahora, ya comenzado el siglo XX, miembros cualificados del grupo institucionista van a dirigirse, primero lentamente y después con mayor rapidez, hacia la corriente de pensamiento socialista, hacia el P.S.O.E., modificando la inspiración profundamente liberal que inspiró siempre a los hombres de la Institución. Julián Besteiro y Fernando de los Ríos son los principales representantes de este nuevo rumbo.

La Liga para la Educación Política Española, que nace como sección del Partido Reformista en 1913, si no tiene nada que ver estructuralmente con la I.L.E. recoge, sin embargo, todo el pedagogismo que se desprende de sus intenciones y filosofía. La Liga, formada por la práctica totalidad de los intelectuales liberales de la época: Azcárate, Ortega, Azaña, Fernando de los Ríos, García Morente, Pablo de Azcárate, Américo Castro, Pérez Galdós, Melquiades Alvarez, etcétera, es el último intento colectivo de regeneración del país a través de la educación.

El fracaso en la consecución de la meta propuesta es lo que inclina a algunos de sus miembros a la renovación de las estructuras de poder, sobre todo las económicas, y a entrar en el P.S.O.E. De hecho, y durante muchos años, la doctrina socialista de estos intelectuales será objeto de recelo por parte de las bases del P.S.O.E., por la evidencia de los esquemas y programas que éstos arrastran de la Liga.

Cuando el 13 de septiembre de 1923 el general Primo de Rivera anuncia su golpe de Estado, comienza una nueva fase de represión para los intelectuales españoles: Unamuno es desterrado a Fuerteventura y clausurado el Ateneo de Madrid. Renuncian a sus cátedras Fernando de los Ríos, Ortega y Gasset, Jiménez Asúa, García Valdecasas y Sánchez Román. Parece comenzar de nuevo la historia.

Mientras tanto, la I.L.E. ha seguido su curso sereno de colegio de primera y segunda enseñanza. Desde la muerte de Giner, incluso, ha ganado en tranquilidad. Giner era el «maestro» de toda una generación. Manuel Bartolomé Cossío, su sucesor en la dirección de la I.L.E., es el amigo y compañero. Por ello el trasiego es mucho menor.

La República

El pedagogo por excelencia que fue Cossío, jamás adscrito a ningún partido político, es nombrado *Ciudadano de honor de la República* en 1931. Por su consejo se crea la Facultad de Pedagogía en la Universidad de Madrid, y se elabora el plan de autonomía universitaria para la Universidades de Madrid y Barcelona, el «plan Morente». Efectivamente, el programa educativo de la Segunda República es abiertamente afín a la I.L.E.: la gratuidad de la primera enseñanza, la obligatoriedad en la escolarización, la igualdad de sexos en la educación, la abolición de libros oficiales de texto, son medidas de auténtico sabor institucionista. Cossío, desde la Dirección del Patronato de Misiones Pedagógicas, pone en marcha la creación de un teatro ambulante, dirigido por Marquina y después por Casona. Crea 5.000 bibliotecas en tres años y se realizan 44 «misiones» a las zonas más deprimidas de España.

La Institución Libre de Enseñanza cerró tranquilamente sus puertas al término del curso 1935-36. Identificada con la España liberal, con todo lo bueno y lo malo de una corriente de hombres y de pensamiento que trató de construir una sociedad más racional, más ética y más humana, nunca pudo volverlas a abrir.

Presupuestos filosóficos: el krausismo

Teresa Rodríguez de Lecea

Profesora de Historia de la Filosofía. Instituto Fe y Secularidad. Madrid

ALREDEDOR del año 1840, un grupo de juristas españoles, entre los cuales se encuentra Julián Sanz del Río, buscan apasionadamente una doctrina política que propicie un proceso regenerador del país, dentro del pensamiento liberal, por supuesto, aunque éste aparece entonces bajo la forma del doctrinarismo y no satisfaga las aspiraciones del grupo.

En 1833, un exiliado alemán, Heinrich Ahrens, ha dado en la Sorbona un *Curso de Derecho Natural, o Filosofía del Derecho,* que ha sido publicado en París en 1837. Ruperto Navarro Zamorano, miembro del grupo de amigos de Sanz del Río, lo traduce en 1841. El libro de Ahrens tiene una gran repercusión. En definitiva, la Filosofía del Derecho se presenta como una reacción frente al iusnaturalismo racionalista que, alzado como bandera por la burguesía revolucionaria en 1789, ha perdido su capacidad renovadora al llegar al poder y, una vez positivizado, queda reducido a la mera legalización del «status» que otorga el poder a esa burguesía. Este hecho, unido a la pérdida de la noción del Derecho como norma absoluta que propugna la escuela histórica de Savigny, produce un *hueco valorativo* que la nueva Filosofía del Derecho trata de llenar.

Ahrens, discípulo de Krause, sin prescindir de la positivación y relativización de la Ciencia del Derecho, propone guiar ésta hacia un *ideal* dado por una profunda base moral, previa al desarrollo de la Ciencia del Derecho propiamente dicha, y capaz de conducirla por nuevos caminos. *Krause* —nos dice— *fue quien primero expuso el carácter del Derecho que consiste en la condicionalidad: definir el principio del Derecho como el conjunto de las condiciones exteriores de que depende el destino racional del hombre y la humanidad.* Y Giner, años más tarde, añade: *Nadie se ha adelantado, no ya a indicar, sino a desenvolver sistemáticamente este principio del Derecho como un orden universal de piedad, abnegación y altruismo, tanto como Krause.*



Friederich Krause (1781-1832), por Hahnel

Este trasfondo moral hace posible el fortalecimiento de asociaciones nacidas por la necesidad de cumplir los fines de la Humanidad; a cada finalidad: religiosa, científica, artística, industrial, moral y jurídica, corresponde una asociación, quedando al Estado un reducido papel en su propia órbita política, sin entrometerse en el desenvolvimiento de las demás. Aunque, eso sí, reservándose un papel mínimo de vigilancia para evitar que las demás asociaciones se interfieran entre sí y obstaculicen el desarrollo de la finalidad para la que fueron creadas.

Este programa resulta atractivo para los gobernantes liberales, que con diez años en el poder, constatan día a día la ineficacia de los decretos-leyes en una sociedad estructurada de manera tradicional, sin cauces de comunicación entre las diferentes clases sociales y sin una idea clara de comunidad social.

El viaje de Sanz del Río

Sanz del Río, ya por entonces conocido como experto en temas alemanes por diferentes artículos publicados en revistas de la época, es enviado en 1843 a Alemania por Pedro Gómez de la Serna, catedrático de Derecho Político y en ese momento ministro de la Gobernación, con el encargo de estudiar durante dos años las doctrinas que han hecho de ese país una potencia en todos los terrenos, pero sobre todo en el científico y el universitario.

Don Julián se apresura a visitar a Ahrens en Bruselas para exponerle su proyecto, y éste le advierte de la profundidad de su misión: No basta con una teoría política, ni siquiera con una teoría social. *Antes de entrar en las ramas particulares de la Filosofía, es preciso exponer en una introducción general las cuestiones relativas a la Filosofía. Y la primera cuestión es ¿qué es filosofía?* La respuesta, naturalmente, la tiene Ahrens y es, en síntesis, el planteamiento del Sistema de Krause: *La investigación ordenada y sistemática de las causas sucesivas, de los hechos*

que están al alcance de nuestro conocimiento, y el conocimiento por medio de estas causas de una causa suprema. Esto es filosofía. (Esta conversación se halla reseñada en un cuaderno, *Diario de viaje a Alemania,* de los Manuscritos Inéditos de Sanz del Río, que se conservan en la Real Academia de la Historia.)

Sanz del Río capta, en efecto, la amplitud de la tarea que asume. A partir de entonces y ya durante toda su vida, inicia la elaboración de una filosofía que, fundamentalmente basada en Krause, pero también en Hegel y Fichte, dará como fruto su propio sistema personal, al que modestamente denominará «krausista». Y ya es paradoja que un sistema filosófico, trabajado y elaborado por un español a lo largo de veinticinco años, pueda recibir el calificativo de extranjerizante cuando proporcionó a nuestro país una escuela filosófica de hasta tres generaciones de discípulos, que siempre tuvo la obsesión de la aplicación práctica a la realidad y al momento histórico de su patria.

Porque el krausismo no tiene de alemán sino apenas el nombre. Sanz del Río tomó las corrientes de filosofía alemanas y las reelaboró y dió forma para que fueran aplicables a España. Y que lo consiguió parece obvio dado lo dilatado de su influencia.

Lo que le atrae de la Filosofía del Derecho de Ahrens, lo que le hace considerar a Krause como maestro estriba, principalmente, en la actitud moral con que se aborda el sistema y que es la constante en su desarrollo. *No se construye un sistema filosófico con independencia de sus resultados. No es posible la definición de un concepto, la trabazón de un razonamiento, que no contenga en sí un cierto sentido moral, o por lo menos, que pueda afectar negativamente a la visión moral de un conjunto.* Este es el gran reproche de Sanz del Río a Hegel. La identificación hegeliana de metafísica y lógica deja de lado, a su juicio, el estudio de la realidad y, por tanto, la aleja de ella.

Desde un principio se rechaza en el sistema la división de las ciencias filosóficas en filosofía teórica o ciencia del ser y filosofía práctica o filosofía de la acción. Toda ciencia es como tal, teórica, y toda acción es, al mismo tiempo, ser; así que toda verdad tiene una necearia relación con la vida.

Búsqueda de un fundamento

La yuxtaposición entre ciencia y realidad está expresada desde un principio en su teoría del conocimiento. Sin embargo, requiere un largo camino para demostrarlo. A partir del análisis de los procesos del Yo, surgen connotaciones y elementos que van *mostrándose* ante la razón del filósofo, pero que no se *demuestran* como fundados. Así, tanto lo intelectual como lo corporal forman parte de un Yo superior al simple Yo psicológico que comenzaba la reflexión. La aparición de *lo otro,* que no soy Yo, determina la búsqueda de un Fundamento que esté por encima de las realidades individuales, por complejas que sean. Debe tratarse de un Ser Fundamento y a su vez no fundado. A partir de ese Fundamento y a través de una intuición intelectual a la que Sanz del Río da el nombre de Vista Real, se muestra este Ser Fundamento, como el Absoluto, Dios.

Esta Vista Real contiene unos elementos místicos de los que Sanz del Río es consciente. En primer lugar, reconoce que hay un salto en el proceso lógico que hasta ese momento ha sido impecable. De la necesidad de un Fundamento no se deduce la existencia de un Ser Absoluto y menos con las características de un Dios personal. Pero la apelación a esa *intuición intelectual del absoluto* no podemos tacharla precisamente de arbitraria. Es un tema que pone el sistema krausista en relación con otras corrientes de pensamiento europeas: nos estamos refiriendo a los pensadores que, sin querer renunciar al sistema de pensamiento racionalista, se confiesan creyentes y quieren justificar esa creencia sin caer en el panteísmo de los sistemas idealistas. Gioberti y Rosmini, en Italia; Gratry, en Francia, y Sanz del Río en España, se enfrentan a problemas similares y pretenden darles solución por esta vía.

A pesar de este recurso, siempre el sistema krausista se vio tachado de panteísta y siempre Sanz del Río y sus discípulos rechazaron la acusación énergicamente, dando a su doctrina el nombre de Pan-en-teismo, y explicándolo así: Dios es el principio absoluto y supremo del mundo, de la vida y del pensamiento; por tanto, funda también lo finito, que no es Dios, sino divino. A diferencia del panteísmo hegeliano en el que Dios no es el principio de las cosas, sino su fin; con lo que la vida, el pensamiento y la realidad son Dios mismo, en un momento imperfecto.

Para el krausismo el acto creador de Dios se dio de una vez por todas, sin necesidad de actos creadores constantes a lo largo de la Historia. La auténtica revelación de Dios, la presencia divina en el fondo de nuestro ser, se da, antes que en milagros sorprendentes, en el estudio del largo proceso histórico de la Humanidad, descubriendo en él las leyes y designios de Dios para el hombre.

El cultivo de la razón humana se convierte así en el elemento primordial para que el individuo alcance el grado de madurez necesario y el desarrollo de la conciencia preciso para que el sentimiento religioso, tomado únicamente en sí mismo, no se desvirtúe y pase a ser mera superstición.

Esta concepción, profundamente religiosa, pero quizá demasiado sutil para ser coetánea de *la monja de las llagas,* le valió a Julián Sanz del Río la amargura de ver incluido el

Ideal de la Humanidad para la vida en el Indice de Libros Prohibidos desde 1865.

A partir del hallazgo del Fundamento, Ser-Dios, el proceso metafísico cambia de método; del análisis pasa a la síntesis, es decir, ahora se trata recorrer el mismo camino en sentido inverso, explicando detenidamente la realidad a partir de la noción esencial. Aparecen, según esto, cuatro apartados fundamentales: el que trata del Ser esencial, que es la ontología o teología racional. En segundo lugar, el que trata del Espíritu o psicología racional. El estudio de la Naturaleza configura la física racional. Y, por último, el estudio de la Humanidad o antropología racional.

El concepto de organismo

Hay, en el estudio del ser-Dios, una característica que va a ser la que predomine en la

Pedro Gómez de la Serna (arriba, izquierda). *Julián Sanz del Río* (arriba, derecha). *Francisco Giner de los Ríos y Pedro Antonio de Alarcón junto con otros miembros de la* Cuerda Granadina (abajo)

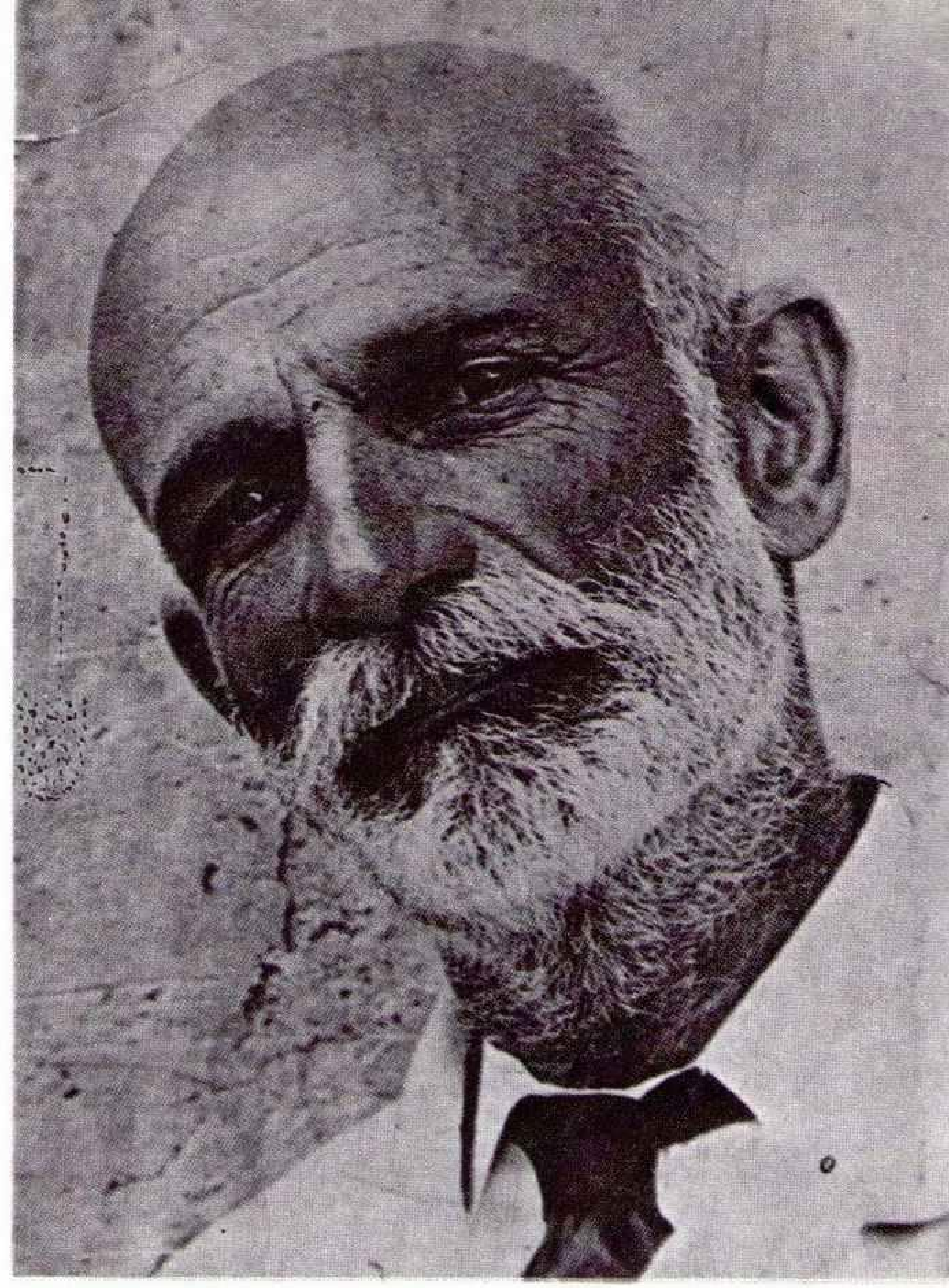








Gumersindo de Azcárate con José Manuel Pedregal



Francisco Giner de los Ríos



elaboración de las diferentes disciplinas que el Sistema produce: el concepto de organismo.

El ser, Dios, es orgánico; es decir, contiene en sí, por un lado, la unidad de la esencia y, por otro, la pluralidad de formas: lo uno y lo múltiple al mismo tiempo. Esto, trasladado por analogía al ser finito, traduce una serie de relaciones entre los cuatro grandes apartados: Ser Esencial, Espíritu, Naturaleza y Humanidad, que hemos visto antes.

Para el esbozo de los presupuestos filosóficos del krausismo nos interesa aquí el tipo de relaciones que, dentro de la noción de organismo, dan lugar a las ciencias particulares de la Moral, el Derecho y la Filosofía de la Historia.

El primer problema que se plantea en la noción de organismo es el de la libertad. Pudiera parecer que el ser finito, el hombre, está ligado por una voluntad superior para realizar el bien, sin posibilidad de elección. Sanz del Río descubre una falacia en el planteamiento común del principio de la libertad. Si se admite que Dios es el bien, hay que señalar adecuadamente que esta afirmación puede llevar a un equívoco: pensar que Dios es el bien supremo al que debe aspirar el hombre. Y, sin embargo, lo que en definitiva quiere decir es que el Ser-Dios hace y vive el bien por su propia voluntad y desde la eternidad.

Se anulan así dos falsos juicios: por un lado, la pretensión de que Dios, caprichosamente, interfiera en las vidas humanas para proporcionarles bienes o males. Esto sería enjuiciar la voluntad de Dios de hacer el bien desde unas categorías temporales, a las que no está sujeto. Por otro lado, también se pretende deshacer el equívoco de considerar a Dios como un bien superior al que el hombre debe optar cuando no existe esta relación de superior e inferior, sino un único bien hacia el que se dirige tanto la voluntad de Dios como la del ser finito.

Aquí se entiende la frase del krausismo *haz el bien por el bien mismo,* de raíz netamente kantiana, que es lo que otorga al sistema su grandeza moral.

La segunda ciencia particular, o ciencia del Derecho, nace de la noción de condicionalidad. Se trata de la relación de coexistencia que rige inseparablemente a todos los seres, y por la cual se determinan recíprocamente unos a otros. Dios, en su calidad de ser infinito, es absolutamente justo y el Derecho está fundado en esa justicia, que necesariamente debe expresarse en un conjunto de condiciones con las que la Humanidad pueda libremente cumplir y realizar su destino racional.

Cuando un conjunto de personas se reúne para realizar ese Derecho, están constituyendo un Estado. Pero no se trata simplemente de una relación exterior, que limite las libertades de los individuos en beneficio de los intereses comunes. Más bien se trata de una relación

interior, que potencia las libertades legítimas, permitiendo a cada individuo ejercitar su propia libertad e insistiendo en su libre desarrollo. A través de él se potenciarán las diferentes instituciones y, por medio de la libertad de enseñanza, de la libertad de asociación, de la libertad de comercio, etcétera, se irá constituyendo (no sin tropiezos y dificultades, pero sí inexorablemente, porque la razón humana siempre hallará el camino adecuado para su consecución) el «Estado cosmopolita» de que hablaba Kant, y que Sanz del Río define como el fin a conseguir por la Humanidad.

Filosofía de la Historia

Y en este punto aparece la Filosofía de la Historia, como explicación del tiempo y el camino que la Humanidad ha de seguir para cumplir su propio proyecto. Para el krausismo el estudio de la Historia desvela la existencia de unas leyes y unos procesos hacia metas que sólo el conocimiento del Ser Fundamental y sus atributos nos proporciona con absoluta claridad.

A través de tres Edades históricas la Humanidad está a punto de alcanzar la plenitud. La primera, o edad de germen, puede caracterizarse como la edad de la unidad: el hombre, protegido por seres superiores, vive en la ignorancia de su misión de relación con Dios. La sociedad es primitiva y no constituye propiamente un Estado. El hombre es inocente. Se trata de la Edad de Oro primigenia.

En la segunda Edad, que a su vez se divide en tres estadios, el hombre es consciente ya de su separación de Dios. La tiranía es la forma de gobierno, y el politeísmo su manera de relacionarse con el Ser Superior. En el segundo estadio aparece el monoteísmo y empieza a cuestionarse la tiranía como ejercicio de poder. Sin embargo, la intolerancia predomina sobre la libertad de expresión y de ciencia, que solamente en el tercer período comienzan a abrirse paso.

A partir de él, los hombres comprenden que todos los aspectos del hombre deben ser cultivados para su completa realización: el cuerpo y el espíritu necesitan desarrollos paralelos, en lugar del desprecio que el primero merecía en la fase anterior. La ciencia se desenvuelve en todos sus campos, posibilitando el bienestar material y moral de todos los seres humanos y éstos comprenden su auténtica relación con el Ser Supremo, sin mengua de su propia dignidad.

De esta visión de la Historia, propia del optimismo racionalista del XIX, podemos destacar varios factores, de alcance verdaderamente revolucionario en la España decimonónica.

En primer lugar, el concepto del hombre, como un ser absolutamente digno, bello, bueno en sí. Y esto, cada hombre de la Humanidad, del pasado, presente o futuro. La absoluta igualdad de los hombres ante Dios.

En segundo lugar, y unido a ello, la necesidad de estudiar la historia de la humanidad desde esa perspectiva, que no deja de guardar relación con el auge de los estudios sociológicos y antropológicos que tanto predicamento alcanzan en la España de final de siglo, propiciados por el pensamiento positivista.

En tercer lugar, la supremacía de la ciencia y de la razón como criterio supremo en las relaciones entre los hombres.

Del conjunto de las teorías de la Moral, el Derecho y la Filosofía de la Historia surge la aspiración de un nuevo modelo de hombre, capaz de llevar a cabo ese proyecto.

Fundamentos de la pedagogía institucionista

Francisco Laporta
Profesor de Filosofía del Derecho. Universidad Autónoma de Madrid

LA Institución Libre de Enseñanza nace en 1876 como consecuencia de la llamada II Cuestión Universitaria. Lo que allí se pone en juego es la libertad de cátedra y la inviolabilidad de la conciencia científica, seriamente comprometidas, según aquellos hombres, por el hecho de firmar adhesiones a la forma monárquica de gobierno, a la religión católica o a las llamadas *reglas de la sana moral* o al atenerse obligatoriamente a programas y libros de texto. Al no aceptar tales exigencias, aquellos hombres fueron expedientados, desterrados y suspendidos de sus cátedras. Esta es la primera dimensión de su ideario: *La defensa a ultranza de la libertad de enseñanza.* Para desenvolver esa libertad en toda la amplitud e intensidad que la atribuían, hubieron de salir de la estructura educativa oficial por un pequeño portillo que les iba a dejar la Constitución de 1876 en un párrafo de su art. 12: *Todo español podrá fundar y sostener establecimientos de instrucción o de educación con arreglo a las leyes.*

De acuerdo con ello, constituyeron esa Sociedad, cuyo objeto fue la fundación en Madrid de la Institución Libre de Enseñanza.

Se sustraían así, como escribieron luego, a la esfera de acción del Estado dando un primer paso hacia la independencia de la investigación científica y de la función del profesor. Y su libertad de enseñanza, conviene subrayarlo para distanciarla semánticamente de otras *libertades de enseñanza,* hundía sus raíces en el más puro y coherente liberalismo, es decir, se situaba en la sociedad civil sin conexión alguna con el Estado.

Ello se pone de manifiesto en dos extremos claves: 1) Nunca pidieron ni aceptaron subvención oficial alguna, y 2) Jamás solicitaron ni desearon homologación o convalidación de sus estudios. Rechazaban la subvención y el apoyo oficial precisamente para proteger la libertad, que se les antojaba amenazada de algún modo por el hecho simple de la dependencia económica. En cuanto a la homologación de estudios no les interesó nunca porque su proyecto educativo jamás fue, como veremos, *pragmático,* utilitario: más bien, tendieron a hacerlo *inútil,* en una cierta acepción del término.

Un proyecto total

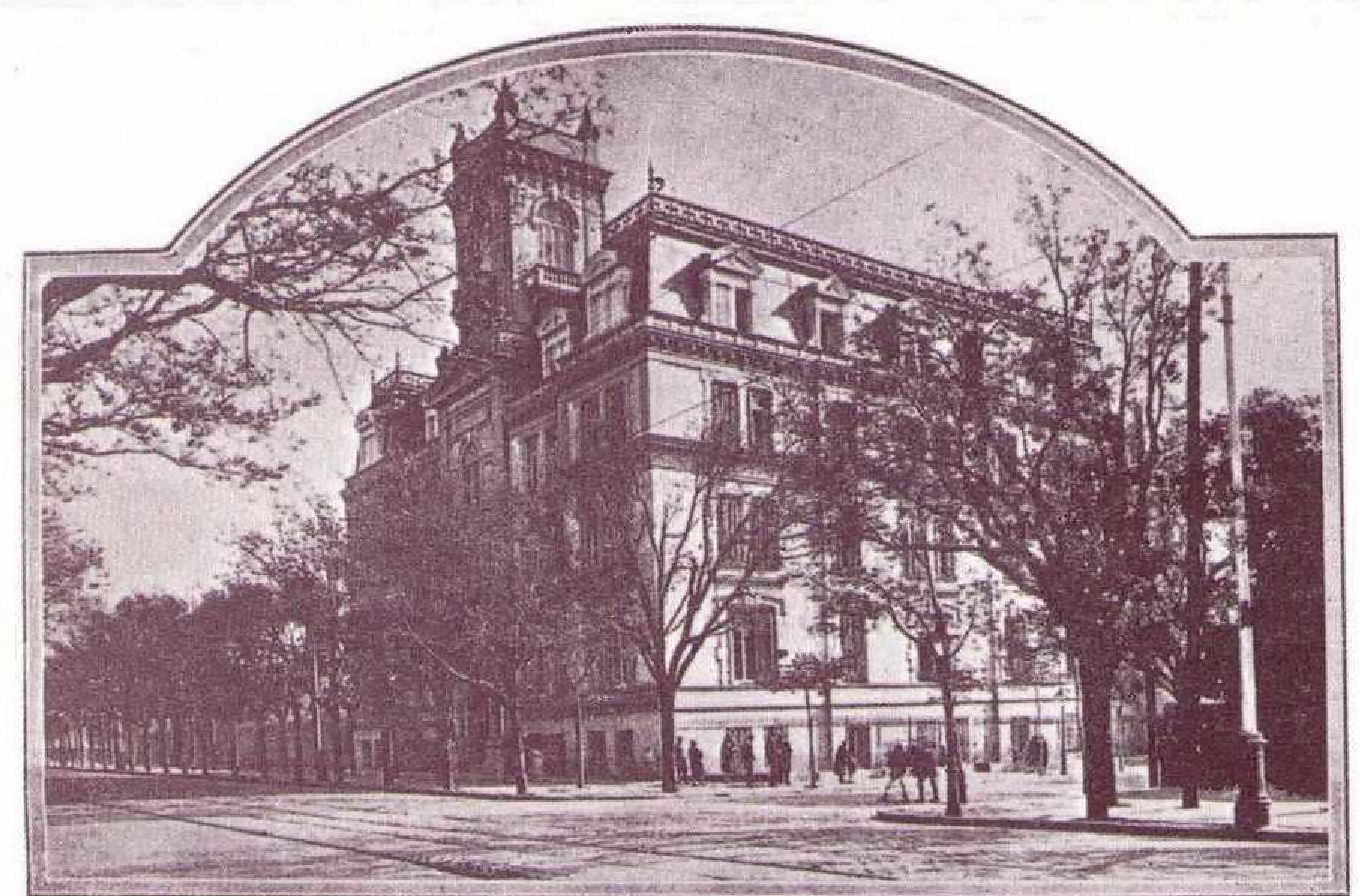
En la Institución Libre de Enseñanza lo pedagógico no es simplemente la dedicación afortunada y vanguardista de unos intelectuales depurados, un medio incidental o casual de sobrevivir o ganarse la vida con mayor o menor acierto y responsabilidad. El proyecto pedagógico de la Institución es un proyecto total, una tentativa de transformación global en la que conviven una visión de lo político, de lo social, de lo religioso, de lo ético y de lo científico, recíprocamente entrelazadas e interdependientes, fundiéndose entre sí en una auténtica concepción del mundo y de la vida. Y en esa concepción del mundo, naturalmente, ocupa un lugar central una nueva concepción del «hombre»: Un individuo crecido y formado en una suerte de humanismo integral que recuerda a veces en ciertos rasgos al ideal del humanismo renacentista. Insistente y machaconamente se dice en la Institución que España no necesita líderes, ni leyes, ni revoluciones: Lo que España necesita son «hombres». Y, en consecuencia, la tarea más urgente con vistas a la transformación del país es la de formar esos hombres.

No es fácil sintetizar ese individuo ideal, pero si los tomamos a ellos como modelo habría de tratarse de hombres cultos, de ciencia rigurosa, con íntimo sentido religioso, integridad moral, austeridad, solidaridad humana, sensibilidad artística, salud física, solidez de carácter, amor y comunión con la naturaleza, elegancia y corrección en las maneras y, además, por supuesto, comprometidos moralmente en la reforma. Los institucionistas creían firmemente que ese ideal era una posibilidad inherente a la propia naturaleza del hombre, que dormía, por así decirlo, en todos y cada uno de los individuos de la especie, y que sólo las circunstancias histórico-culturales y los procesos de socia-

Alumnos y profesores de la Institución en una excursión al Pirineo Aragonés (1924)









Arriba: *Excursión a Avila de los alumnos de la segunda clase del Instituto Escuela (1921).* Abajo, izquierda: *Edificio del Instituto Escuela en la calle Miguel Angel, de Madrid.* Abajo, derecha: *Francisco Giner de los Ríos*

lización que vivían lo sepultaba y anulaba. En consecuencia, lo que quisieron poner en marcha fue un dispositivo para despertar y alumbrar ese hombre en cada uno de los individuos de su mundo en torno.

Formación de maestros

En el mundo de la enseñanza esto se traducía en una convicción central: era más eficaz formar maestros, hombres, que fabular un vasto plan de reformas en un gabinete técnico de marfil. Por eso sentían una invencible repugnancia hacia las *oposiciones*. Las oposiciones, según ellos, no se ocupan, en absoluto, del proceso de formación del candidato, sino únicamente de su selección; favorecen la brillantez retórica y superficial y constituyen con frecuencia un vergonzoso espectáculo de servilismo y adulación a los miembros de los tribunales. Esto bastaría para descalificarlas, pero lo más grave, según los institucionistas, es que media docena de cosas importantes que deben tenerse en cuenta para encomendar una tarea educativa (según Giner: su celo para cumplir los deberes, la honradez concienzuda, su amor a la verdad, la dignidad de su carácter, su sentido para la enseñanza y la vida, su vocación profesional) *quedan tan ignoradas y sin demostrar después de la oposición como antes.*

Formación de hombres, pues, formación de maestros, pero teniendo en cuenta que cuando ellos utilizan este término distan mucho de referirse al funcionario vitalicio y rutinario que ven a su alrededor. El maestro es para ellos el centro, el punto de referencia, el órgano vital del proceso de transformación que acometen. Su lucha por dignificar su figura, por sacarle de la indigencia, por formarle y potenciarle al máximo no tiene paralelo alguno en la historia de la España contemporánea. El es lo más importante, y todo lo demás se evapora en la inutilidad si falta él. *Dadme el maestro* —decía Giner en una de sus más conocidas acota-

ciones— y *os abandono el edificio, las instalaciones, la organización, los programas..., todo lo demás.* Pero, claro, su ideal estaba muy lejos del maestro de primeras letras al uso: habrían de ser también de regular cultura, investigadores, éticamente ejemplares, vocacionalmente entregados a su labor, sensibles a lo estético y de maneras correctas. La vocación, severidad y probidad en la conducta y las dotes de investigación y exposición eran los elementos a tener en cuenta, según el artículo 18 de los Estatutos, para el nombramiento de profesores en la Institución y eran condiciones inexcusables: *Todo profesor podrá ser removido cuando perdiese alguna de estas esenciales condiciones.* En todas las fundaciones derivadas del espíritu institucionista se trataba de evitar por todos los medios la burocratización del maestro como consecuencia de los nombramientos vitalicios y la falta de estímulos. El maestro que soñaban los institucionistas no podía poner condiciones al impulso que surgía de él, ni trocar su labor por más o menos dinero, ni regatearle un minuto a su compromiso moral. Si no era así, no les interesaba para su proyecto.

Respeto al niño

Y frente al maestro está el niño, el otro polo central del ideal educativo institucionalista. Como depositario del germen de la libertad y racionalidad naturales y, simultáneamente, como individuo único, original e irrepetible, el niño era, en la Institución, objeto del máximo respeto. Esta es la razón última y decisiva que determina la clara posición institucionista en materia de dogma e ideología: El tantas veces repetido artículo 15 de sus Estatutos: *La Institución de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político.* En la interpretación de esta declaración de principios se ha puesto demasiadas veces, más o menos interesadamente, el acento en los objetivos *religiosos, filosóficos* o *políticos,* para hacer aparecer a la Institución como entidad irreligiosa o apolítica. Pero la Institución no es ajena a la religión, ni a la filosofía ni a la política, sino a la confesionalidad religiosa y al partidismo político *en la escuela.*

Los institucionistas no eran, como se ha dicho, escépticos o descreídos: participaban de unas, incluso profundas, creencias religiosas y de cierta concepción científico-filosófica del mundo (no cerrada): es decir, afirmaban que era posible el descubrimiento de un cuerpo de verdades; lo que ocurre es que tenían la más firme confianza en que el individuo con su libertad alcanzaría por sí mismo tales verdades, y aún más, opinaban que tales verdades sólo adquirirían su sentido pleno para el individuo si éste había llegado a ellas de esa manera: Como expresaba ya uno de los *Mandamientos de la Humanidad,* de Krause: *Debes afirmar la verdad sólo porque y en cuanto la conoces, no porque otro la conozca: sin el propio examen no debes afirmar ni negar cosa alguna.*

Tópicos sobre la Institución

Habría sido «mejor» importar a Hegel que a Krause

Afirmación apresurada que tiende a identificar el krausismo con una elección arbitraria de Sanz del Río. Hay base para replicar que importar a Hegel era difícil y difundirlo en España imposible. Sanz del Río conocía suficientemente a Hegel: eligió un sistema «posible».

Krause era un pensador sin importancia

Suele tener su origen en la invectiva de Menéndez y Pelayo contra Sanz del Río, al que tildaba de lóbrego y perezoso mental. Es falso: algunas de las dimensiones éticas y sociales del sistema de Krause se han revelado hoy de gran modernidad. Está en plena revisión en Alemania.

El lenguaje de Sanz del Río es innecesariamente oscuro.

Argumento producto de una lectura muy parcial de su obra. La dificultad de su lenguaje, indudable en ciertos momentos, se circunscribe solamente a algunas de sus obras: las de metafísica, que, por razón de la materia, resultan tan oscuras como las de otros idealistas alemanes (por ejemplo, Hegel), igualmente ignoradas por la derecha. Las demás obras no son oscuras en absoluto.

Los krausistas son irreligiosos

Se disipa con la mera lectura de su obra. Alimentan una profunda religiosidad cristiana que, frente a la religión oficial, exterior, institucional y farisáica, pretende restaurarse como convicción interior, personal, auténtica. Los krausistas intuyen con un siglo de adelanto el ecumenismo, la tolerancia y el retorno al espíritu evangélico que aparecen en el Concilio Vaticano II.

La Institución Libre de Enseñanza es elitista

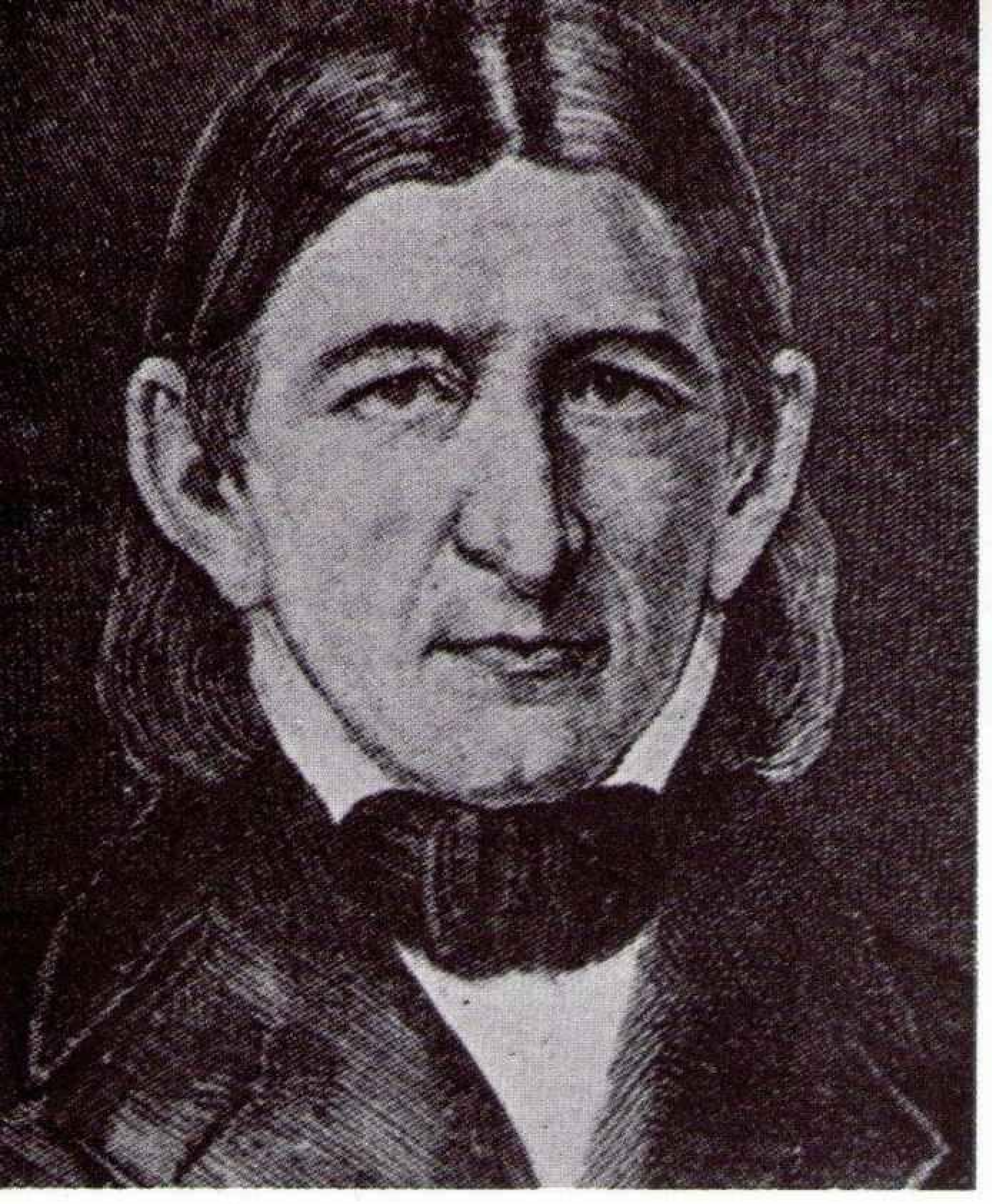
Prejuicio frecuentemente aceptado por la izquierda. La tasa de analfabetismo ronda el 70 por 100. Saber leer es minoritario. Pero los institucionistas detestan, ante todo, la vulgar mediocridad de la burguesía española y ponen en marcha proyectos de educación de la clase obrera de gran importancia: Fomento de las Artes, Extensión Universitaria, Instituto de Reformas Sociales, etcétera. Puede decirse, además, que la Institución es el núcleo inspirador de ese perfil ético y pedagógico característico del socialismo español.

Son «extranjerizantes» y desdeñan la «patria»

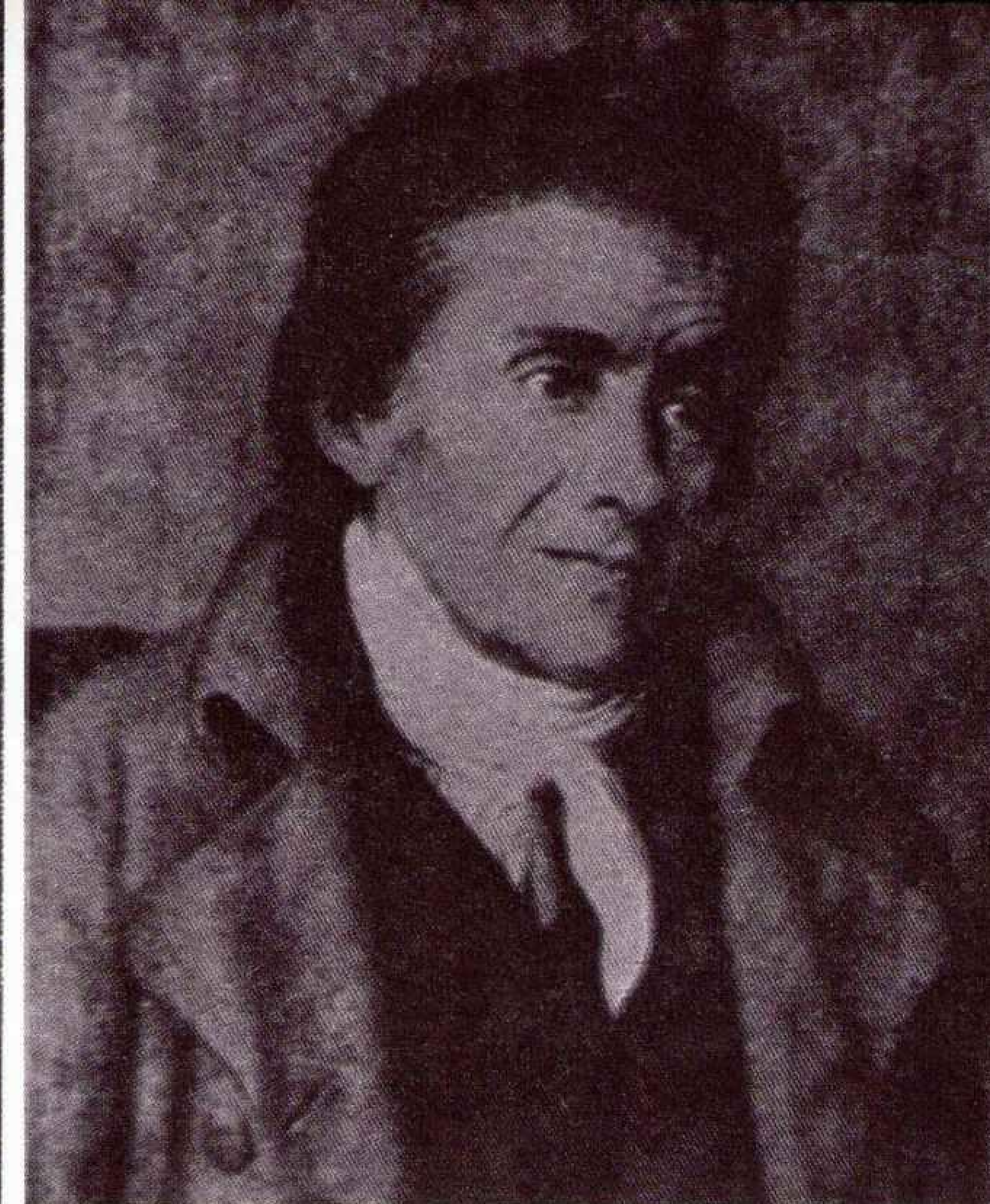
Tópico sólo compatible con un casticismo nacional-católico de vía estrecha. Toda la fecunda relación del institucionismo con la cultura extranjera estaba orientada al rejuvenecimiento de España, pero ellos son los más duros críticos del mimetismo provinciano. Lejos de la usual autocomplacencia patriotera, España es, sin duda, su dolorida preocupación central.

Son sectarios

¿Dónde puede encontrarse mayor y más generosa tolerancia en España?



Federico Froebel



Juan Enrique Pestalozzi

La idea de tolerancia, de libertad de conciencia, asumida en la Institución como inspiración central, deriva también de esa confianza incondicional en la naturaleza humana. La libre discusión se constituye así, frente a la estampación memorista de dogmas, en el principio coherente de una educación para la libertad. Es quizá en el aspecto religioso donde con más fuerza repercuten en su tiempo estas ideas. Pero los aspectos político, filosófico, científico, etcétera, son tratados por la Institución exactamente igual. Sólo la enemiga ambiental fuerza entonces a especificar y subrayar con mayor vigor la actitud ante la enseñanza religiosa. La Institución no quiere constituirse en escuela de propaganda religiosa: por respeto al niño y también por respeto... a la misma religión. Rechaza la escuela confesional como un procedimiento mecánico y exterior de implantar verdades, con el consiguiente desprecio por el ser humano, y también como un procedimiento regresivo de difundir las ideas religiosas, puesto que implantarlas acrítica o violentamente va contra la esencia misma de la fe, que exige convicción libre. Pero rechaza también la escuela laica, porque actúa como si no existiera dimensión religiosa en la historia.

La Institución se propone como escuela neutral, es decir, como una escuela que promueve un sentido religioso general de la vida con independencia de las formas de manifestación concreta y ritual de ese sentido y sin adelantar, en ningún caso, verdadera confesión alguna. Y ello obedece, entre otras cosas, a la decisión de mantener a la escuela *apartada de las pasiones y enfrentamientos que dividen a los hombres* que determinan tantas veces, según ellos por falta de educación, la aparición de un ciego instinto de exterminio por parte de aquellos que se creen en posesión de la verdad. Para ellos, la escuela tiene que crear por encima de eso un profundo sentimiento de solidaridad humana en la pluralidad, una convicción que haga a todo individuo algo sagrado en cuanto ser humano, y más cercano que distante de nosotros en cuanto miembro de otra confesión u otro partido. Sólo así, en opinión de estos educadores, no se lesionan los elementos centrales del humanismo integral que se encuentran como un germen en la personalidad del niño.

Unicamente cuando se comprende cómo consideraban los hombres de la Institución al maestro y qué simiente veían alentar naturalmente en el niño, se está en disposición de entender por qué, allí, la relación educativa adquiere un carácter central, un perfil de obra de arte, un talante... casi... sagrado. La relación educador-educando había sido concebida siempre (salvo raras y luminosas excepciones) como una relación meramente pasiva por parte del discípulo: se le suponía siempre hueco, ignorante y receptivo y acudía allí a que rellenaran su oquedad, taparan su ignorancia y colmaran aquel receptáculo quieto y vacío con datos, teorías, verdades, textos tópicos, etcétera.

Los institucionistas creen que la vulgaridad espiritual de su entorno se debe en parte a esa

relación educativa tradicional, con su predominante pasividad y su falta de contacto con la vida. En la Institución Libre de Enseñanza se va a producir, quizá por primera vez en España, la inversión perfecta de este planteamiento: se va a enseñar con una pedagogía activa y en íntimo contacto con la vida. La denominación técnica que allí se suele usar para designarla es la de pedagogía de la intuición o *método intuitivo*, expresión acuñada por Pestalozzi y Fröbel. Cuando se funda la Institución Libre de Enseñanza, la influencia teórica central viene de estos dos pedagogos y, aunque nunca se abandone del todo, el *método intuitivo* va modernizándose y enriqueciéndose al contacto cotidiano con las ideas de aquí y de allí hasta alcanzar unas dimensiones plenamente contemporáneas por obra del genio educador de Manuel Bartolomé Cossío.

El «método intuitivo»

Es extremadamente difícil definir o sintetizar lo que llegó a ser ese método en la Institución. La *intuición* era tanto un don del educador como una vía de relación del niño con el mundo. El educador asumía intuitivamente los caracteres originales y personalísimos del discípulo e iba estimulando su desarrollo, secundando su actividad, alimentando su maduración..., dejándole hacer. Y para ello se servía de la totalidad de las plurales y complejas provocaciones que ofrecía la vida real: la naturaleza, el arte, la familia, la industria, etcétera. Se trata de una enseñanza activa, porque el maestro tiene por misión alumbrar y alimentar la fuerza personal del educando; se trata también de una educación individualizada, porque, huyendo del uniformismo, acentúa y potencia su personalidad original.

El modelo que se usa con más frecuencia para describir al maestro en los textos institucionistas es exactamente el polo opuesto al castizo profesor que perora día tras día ante los estudiantes quietos y callados; nuestros educadores ven al maestro entre los niños, en una cháchara interminable con ellos, discutiendo, indagando, inquietando sus espíritus... Y ven a su vez a los niños en movimiento, terciando en las discusiones, interrumpiendo, riendo y jugando.

Cossío se opone radicalmente a lo que él llama el *procedimiento de estampación*, el que utiliza el prototipo de maestro-poseedor de la verdad *contra* el alumno calladito y neutro que injiere tal presunta verdad para luego reestamparla de memoria y mal digerida el día del examen. Exactamente igual, y por las mismas razones, se opone al *libro de texto*, cuya deglución a *fuerza de codos* aplasta cuida-

Manuel B. Cossío con Juan Uña, discípulo de la primera promoción



Julián Besteiro inaugura la Fuente de los Geólogos *en la sierra del Guadarrama (1932)*





José Giner Pantoja con varios alumnos del Instituto Escuela en la Casa de El Greco, Toledo, 1921

dosamente las tentaciones de la curiosidad estudiantil por la consulta de otros libros *innecesarios*. Para Giner y Cossío la enseñanza debe ser lo contrario de eso: una excitación permanente a la actividad, a la curiosidad, a la busqueda: *No enseñar las cosas, sino enseñar a hacerlas*.

En la Institución se intenta enseñar a través del goce de lo activo, nunca con puras teorías, sino a partir de experiencias personales con la naturaleza, con el arte, con las ideas..., etcétera. Naturalmente esto se opone radicalmente, entre otras cosas, a la masificación de las enseñanzas. Un número pequeño de estudiantes es una condición inexcusable para desarrollar este tipo de pedagogía. El *numerus clausus* no aparece aquí como una estratagema del clasicismo o del minoritarismo: es un punto de partida sin el cual es imposible la pedagogía.

La conexión escuela-vida

La escuela, además de ser actividad y precisamente por serlo, tiene que ser también *vida*. La Institución se propone superar el corte que para cualquier niño de su tiempo existe entre la artificialidad disciplinada de la escuela y la vibración vital de sus experiencias cotidianas fuera de ella. La escuela tiene que salir a la calle, a la vida, en cierto sentido, *desescolarizarse* como diríamos hoy. Y la vida tiene que penetrar por las puertas abiertas de la escuela para «desprofesorizarla», privarla de su carácter de mundo enrarecido, profesional y artificial.

Esta conexión escuela-vida es *una* de las razones que llevan a los institucionistas a proponer sin reservas la *coeducación*. La separación de sexos en la enseñanza es, precisamente, lo contrario de lo que acontece en la vida cotidiana. En ésta los niños de uno y otro sexo juegan juntos, conviven en familia y se relacionan con naturalidad. ¿Por qué entonces distorsionar de tal modo en la escuela lo que es absolutamente natural fuera de ella? El hacer del otro sexo algo distante y separado en el momento escolar contribuye a proporcionar una visión unilateral y viciada de la vida y de la humanidad y a dificultar la fluidez en el entendimiento entre dos mentalidades *históricamente* distintas. Además, tal separación es discriminatoria para la mujer y moralmente hipócrita.

Esa conexión exigente entre escuela y vida se plasma también en otros importantes aspectos de la Institución. El primero y más conocido quizá es el de las excursiones, las visitas a museos y fábricas, las colonias escolares, etcétera. Por esto son justamente famosos los institucionistas. Esa obsesión que los animaba a deambular con los discípulos por el Guadarrama, por el Museo del Prado o por donde fuese no era, como lo ha sido en otros sistemas educativos, un puro divertimiento incidental o, como ahora se dice, una *actividad extraescolar*. Se trataba de iniciar el itinerario del aprendizaje desde la concreción experimental, desde la manipulación directa de los objetos y la experiencia real de las relaciones sociales. Es decir, de enseñar a partir de vivencias, de vida, y no a partir de textos abstractos o situaciones artificiales. Por eso se oponen fuertemente al régimen de internado.

Por eso, también reclaman la estrecha cooperación de las familias en el proceso educativo: no sólo en el sentido de que el niño

debe vivir en un ambiente familiar, si es posible, sino en el sentido de que la convivencia familiar debe ser una dimensión de la escuela y la escuela una prolongación de la convivencia familiar. Y no sólo de la familiar. En la Institución se dejaba la puerta abierta a relaciones sociales de otro tipo que se vivían y reproducían a través de juegos, equipos, organizaciones comunitarias de diversa índole, etcétera.

Una formación total

Así enseñaban; pero mucha gente se ha preguntado y se pregunta, dado el renombre de la Institución, *qué* enseñaban. ¿Cuál era el contenido de aquella enseñanza que, según sus detractores, emponzoñaba el alma infantil y, según sus admiradores, la elevaba a una gran altura y dignidad? Pues es sencillo. enseñaban o trataban de enseñar *todo*. Como mantenían una concepción del mundo de carácter total y al mismo tiempo unitaria y armoniosa, sus enseñanzas pretendían impulsar la intuición de esa profunda unidad armónica del mundo. Su enseñanza quiere ser, por tanto, total, global, indivisible y unitaria.

Por eso consideran absurdo que se divida en períodos: primaria, secundaria, superior o universitaria. Para ellos es un proceso único y total. Global por unitario e indivisible, porque se ocupa de todas las dimensiones del conocimiento, y, sobre todo, porque trata de desarrollar todas las facultades del hombre.

Voy a intentar ahora sintetizar las consecuencias que, con su coherencia habitual, extraen los institucionistas de esa base *totalizante* de su proyecto. En primer lugar, una dura crítica a la enseñanza puramente intelectualista, que lo cifra todo en la acumulación de datos y en el desarrollo de la razón. Los institucionistas recuperan y rinden tributo a la razón en un medio ambiente demasiado acostumbrado a despreciarla, pero, con su proverbial armonía, no la desgajan del resto de las facultades humanas, de un modo abstracto y a la manera ilustrada, sino que la sitúan en relación con todas ellas. Como la educación trata de desarrollar al individuo en todas sus dimensiones, una pedagogía exclusivamente orientada al razonamiento es unilateral. Los institucionistas lo expresan mediante la contraposición entre *instrucción*, acumulación erudita de datos y argumentos, y *educación*, formación total.

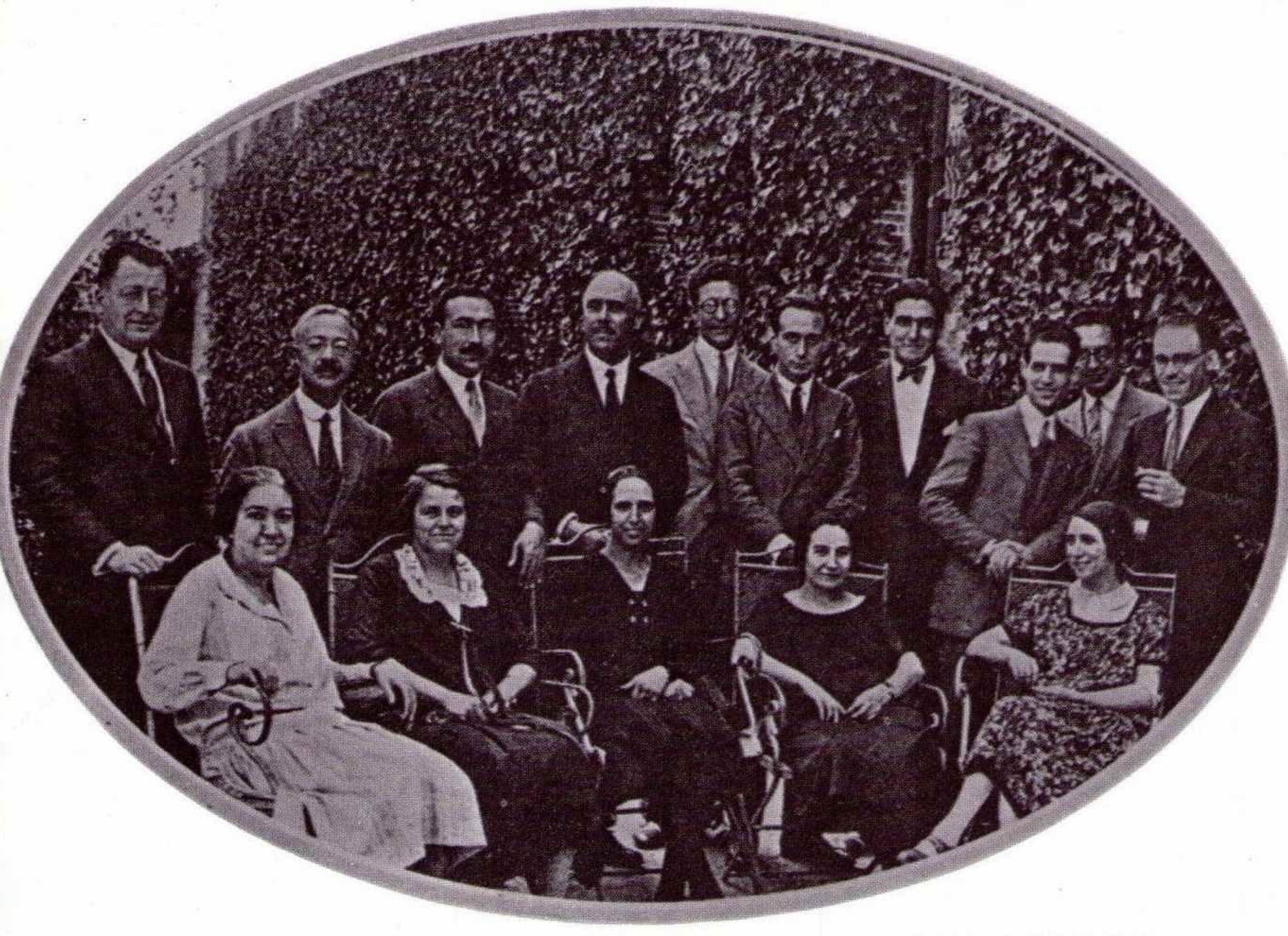
A la fuerza, una vez postulada esa educación integral y ese intento de conseguir el *hombre completo*, tenían que hacer una crítica del *especialismo* que ya entonces comienza a imponerse irresistiblemente. Jiménez Frau, educador de universitarios, es uno de los que más insisten en este punto. Hasta en los estudios universitarios propone el plan «abierto» con obligación de cursar disciplinas ajenas para «desespecializar», lo que no implica, desde luego, desprecio alguno por los conocimientos particulares de una ciencia, sino corrección de una tendencia extremosa. Es esta *una* de las razones que abonan en la Institución el desprecio por títulos y diplomas, que en ella nunca se ofrecieron ni dieron. En la Institución tampoco hay *exámenes, sistema corruptor* como le llama Cossío, porque no hay necesidad de ellos en el seno de un proceso de aprehensión del mundo mediante la razón que es valorado por la importancia que tiene en sí mismo; no los hay porque interfieren ese proceso y absorben energías para un fin puramente demostrativo, exhibicionista, superficial, inútil.

La razón, por tanto, se integra con absoluto respeto en el ser humano total, pero no tiende a constituirse en su única dimensión. Hay también una dimensión ética, una dimensión estética y una dimensión física del hombre.

Muchos se han preguntado, dado el furor con que ha sido atacada la Institución, qué código moral se insuflaría en ella a los alumnos. Porque según ciertas versiones del institucionismo, la casa aparece como una envenenadora empedernida de almas. Sin embargo, cuando se sondea en ello los resultados son muy curiosos: en mi opinión, no sólo no se impone una disciplina moral (porque en la Institución no se impone exteriormente ninguna convicción), sino que el ambiente ético que se vive y en el que respira el niño es muy sencillo y muy poco reglamentario: respeto hacia el ser humano, tolerancia activa con las convicciones de los demás, confianza en la razón y en el diálogo, humildad científica, austeridad material, un cierto sentido de solidaridad y lealtad, seriedad... y poco más. En este medio ambiente cada individuo va madurando y perfilando sus propias convicciones. Por eso de la Institución salen personas de todas las tendencia ético-políticas, porque lo característico en ella no es un recetario moral, sino, más bien, un talante que podría enunciarse así: Forja tus ideales por convicción y sé coherente con ellos en todo caso. Es decir, piensa cómo debes vivir y vive como piensas.

Para expresar la importancia que en la Institución tiene la formación del sentido estético no es necesario sino recordar la figura de Cossío. De todos es sabido además que la música, el arte popular, la gracia de las maneras y tantas otras cosas eran cultivadas con especial atención por los institucionistas.

Y para terminar, la especial consideración de la cultura del cuerpo en el juego, el deporte y la gimnasia no era objeto, desde luego, de olvido por su parte. Incluso la destreza manual (el *hacer*, la crítica al intelectualismo, etcétera) era cultivada en importantes trabajos de taller, cuya función educativa sólo va a ser *redescubierta* muchos años después.



Grupo de profesores y alumnos del curso de vacaciones para extranjeros en la Residencia de Estudiantes, en el centro, don Tomás Navarro Tomás, director del curso

La Junta para Ampliación de Estudios

Alfonso Ruiz Miguel
Profesor de Filosofía del Derecho. Universidad Autónoma. Madrid

ES difícil exagerar la importancia de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (en adelante Junta o JAE), tras la sepultura del silencio y el olvido bajo la que ha permanecido durante el franquismo. Añádase a ésto que la labor de la Junta, que se extiende durante el primer tercio de nuestro siglo —de 1907 a 1936, exactamente—, no ha sido investigada con amplitud por si sola hasta hace muy poco.*

Una valoración de la importancia de la Junta exige tener en cuenta la escuálida situación cultural española legada por el último tercio del siglo XIX. El analfabetismo rondaba en 1876 entre el 75 y el 80 por 100 de la población, hallándose sin escolarizar un 60 por 100 de la población en edad escolar. Veinticinco años después, en 1900, la cifra de analfabetos había descendido solamente al 64 por 100. Y de 1880 a 1908 se pasa de la escasa cifra de 23.132 escuelas primarias a 24.861, con un aumento del 8 por 100 frente a un crecimiento paralelo de la población de casi un 20 por 100.

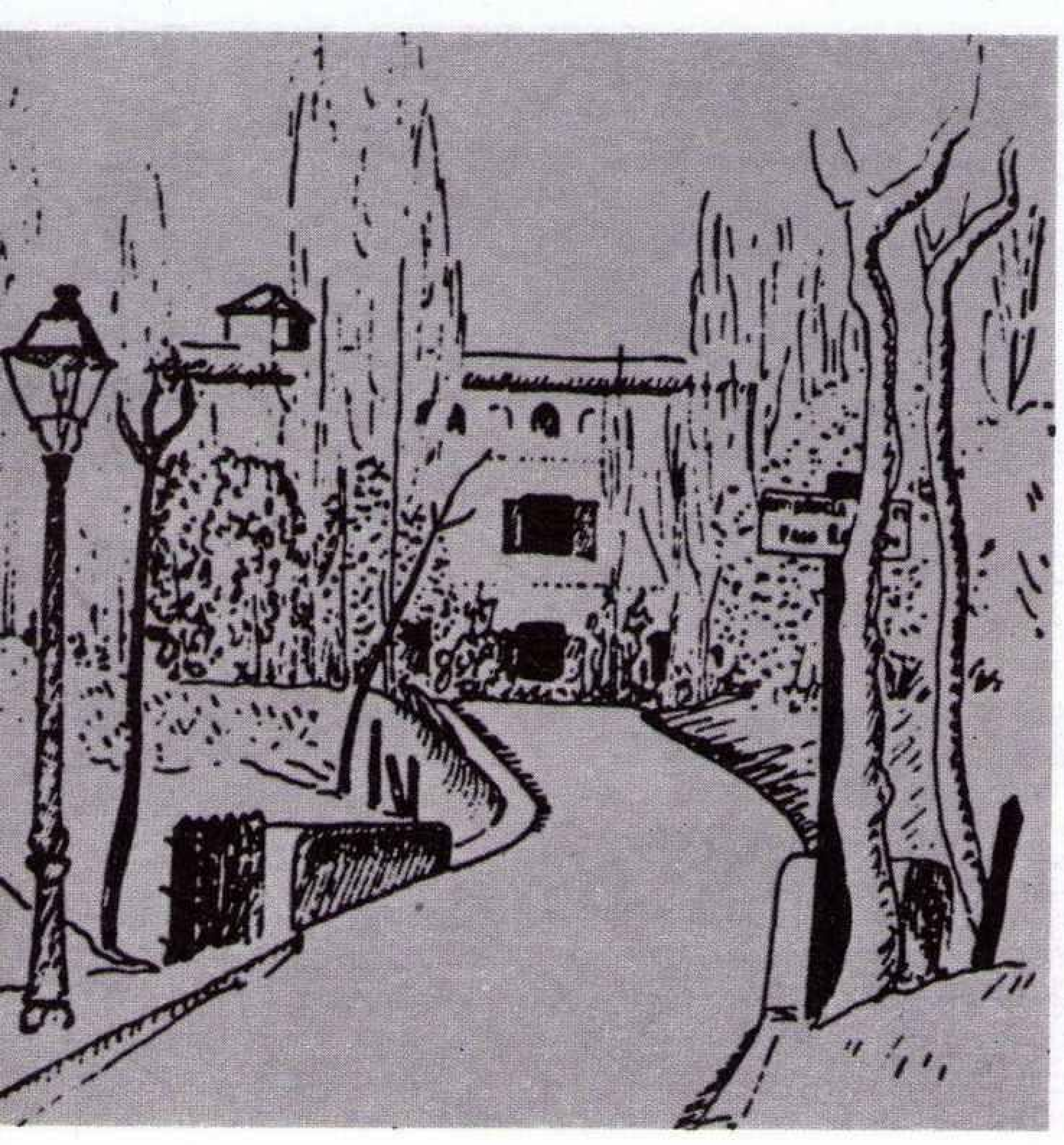
Pero no se trata sólo de cifras. De la calidad de la instrucción, si a eso llegaba, pueden dar idea los programas de estudios, obsesionados por una enseñanza religiosa de corte medieval y nulamente científica, y la precaria selección de los maestros, a quienes, de no ser clérigos, se les pedía pasar un examen de doctrina cristiana y demostrar que sabían leer y escribir.

La enseñanza superior no estaba menos influida por una Iglesia católica que en 1864 había condenado como errores modernos, amén del liberalismo, el racionalismo y el positivismo, es decir, las dos corrientes fi-

losóficas fundamentales que impulsaron el progreso de la ciencia moderna. La muy minoritaria enseñanza universitaria, además de preocuparse más por la ortodoxia doctrinal católica que por el desarrollo de las ciencias, estaba deformemente volcada a la producción de juristas.

Esta incuria cultural y científica, naturalmente, estaba muy relacionada con el deficiente y tardío desarrollo industrial en nuestro país. Antes de 1900 se encuentran ocupados en el campo al menos los dos tercios de la población. La industrialización fue escasa, retrasada, localizada en pocas regiones, de predominante capital exterior y, por lo que aquí más interesa, técnicamente atrasada y dependiente. El círculo vicioso de finales del pasado siglo, residía en una estructura económica que no demandaba una mejora técnica y científica, y en un sistema educativo y cultural que no promovía el desarrollo económico.

De los núcleos liberales que expresaron su descontento ante esta situación —regeneracionistas como Joaquín Costa, noventayochistas como Unamuno, personalidades como Ramón y Cajal o José Ortega y Gasset— sin duda fueron los krausistas, por obra de Giner de los Ríos sobre todo, quienes más insisitieron en romper ese círculo vicioso atajando el problema educativo y dando pasos reales para su reforma. Un primer paso decisivo para ello fue la creación de la Institución Libre de Enseñanza (en adelante ILE) en 1876. Un segundo paso, de más amplias repercusiones, fue la creación de la JAE, que no fue en absoluto ajena a la influencia de Giner.


La Residencia de Estudiantes, dibujo de José Moreno Villa


Santiago Ramón y Cajal

La Institución Libre de Enseñanza y la Junta

La Institución Libre de Enseñanza y la Junta son dos instituciones muy diferentes en varios aspectos: nacen en tiempos y circunstancias distintos, divididos idealmente por la conciencia del desastre nacional que se ha cifrado en la fecha de 1898; la ILE era una institución privada y la JAE un organismo público; la ILE se dedicó directamente a la enseñanza primaria y secundaria (formación de alumnos) y la JAE fomentó indirectamente la mejora de toda la enseñanza, con particular atención a la universitaria (formación de profesores); la labor de la ILE fue, al menos cuantitativamente, menos importante que la de la JAE...

Las anteriores diferencias, que son muy relevantes, no pueden hacer ocultar, sin embargo, una enorme inspiración común entre ambas experiencias. Con ser cierto que la ILE fue una creación exclusivamente krausista y que en la fundación de la Junta influyó un más amplio movimiento intelectual que se hizo consciente de la necesidad de *europeizar* España, la personalidad de Giner de los Ríos se encuentra detrás de ambas de manera determinante. Ni siquiera puede atenuarse esa ins-

piración común por el hecho de que la ILE naciera en defensa de la libertad de pensamiento y la JAE como medio de reforma cultural, porque esos ideales estaban mutuamente imbricados: la libertad de pensamiento exigía una reforma cultural y la reforma cultural era imposible sin la libertad de pensamiento.

Ideario, historia, logros

La idea clave de los promotores de la Junta fue que la reforma cultural debía comenzar por la formación del profesorado. Y formar al profesorado de todos los sectores de la educación era algo que no podía hacerse desde dentro de España, porque eso perpetuaría el círculo vicioso o lo rompería muy lentamente. Era preciso primero enviar pensionados al extranjero durante un buen tiempo para que estudiaran en los centros culturales y científicos más importantes del momento, localizados en su mayoría en Europa.

Pero el envío de pensionados no podía quedarse sólo en eso, que no era poco para la renovación de los cuadros de nuestra enseñanza. Había que facilitar también el máximo aprovechamiento de lo aprendido a la vuelta a España. A esa necesidad respondió la creación de centros de investigación como el Centro de Estudios Históricos y el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales. A todo ello unió la Junta otros organismos y actividades, sobre todo en materia educativa (Residencia de Estudiantes, Instituto-Escuela), a los que luego se aludirá.

Todo este programa de reforma se fue realizando gradualmente durante los treinta años de vida de la Junta. En los tres primeros años, tras su creación, por decreto del liberal Amalio Gimeno, el 11 de enero de 1907, la JAE logrará sobrevivir a duras penas, por la inmediata entrada de Maura en el Gobierno, hasta octubre de 1909. Pero de 1910 a 1914 la obra logrará consolidarse y expandirse velozmente, con el funcionamiento sucesivo de organismos e iniciativas. No faltaron dificultades con la primera guerra mundial, que ralentizó el envío de pensionados a Europa, y sobre todo, con la dictadura de Primo de Rivera. La Junta pasó esos baches y vio ampliamente apoyada su labor por la entonces llamada *República de los intelectuales*, a pesar de algunos desacuerdos en el ideario educativo entre el Gobierno y determinados hombres de la Junta.



Homenaje en Granada a Federico García Lorca. Sentados, de izquierda a derecha: Lorca, Margarita Xirgu, Manuel de Falla, Julio Pacheco y Federico García Rodríguez, padre del poeta. Detrás de Falla, F. de los Ríos y A. García Valdecasas

Los logros históricos de la JAE, aunque frustrados en gran parte por la guerra civil y el franquismo, pueden calibrarse en dos vertientes fundamentales: en primer lugar, por el proceso de actualización cultural, científica y pedagógica que consiguió mediante las pensiones y los centros de investigación y de educación dependientes de ella, y, en segundo lugar, por su efecto de fermento y acicate para las anquilosadas instituciones educativas tradicionales, tanto por la entrada de nueva

Institución y socialismo

Anselmo Lorenzo, Tomás González Morago, Francisco Mora y Angel Mora, *miembros del primer Consejo Federal de la Federación Regional Española de la Primera Internacional, asistieron asiduamente a las conferencias del* Fomento de las Artes, *de Madrid, que en los años sesenta del siglo pasado ve la llegada de los krausistas. Moret será el organizador de las conferencias. Todos recuerdan con profunda emoción el curso sobre* La moral del obrero, *de Fernando de Castro. En noviembre de 1968 Fanelli llega a Madrid y su contacto con esos obreros del Fomento.*

Jaime Vera *estudia las primeras letras en el Colegio Internacional de Salmerón, que en 1871 hace en el Congreso una defensa incondicional de la I Internacional, con el apoyo ferviente y explícito de Fernando de Castro.*

Pablo Iglesias *asiste en los años 69 y 70 a las clases para impresores de la extensión universitaria de los krausistas.*

Teodomiro Menéndez *estudia con los institucionistas de la Extensión Universitaria de Oviedo.*

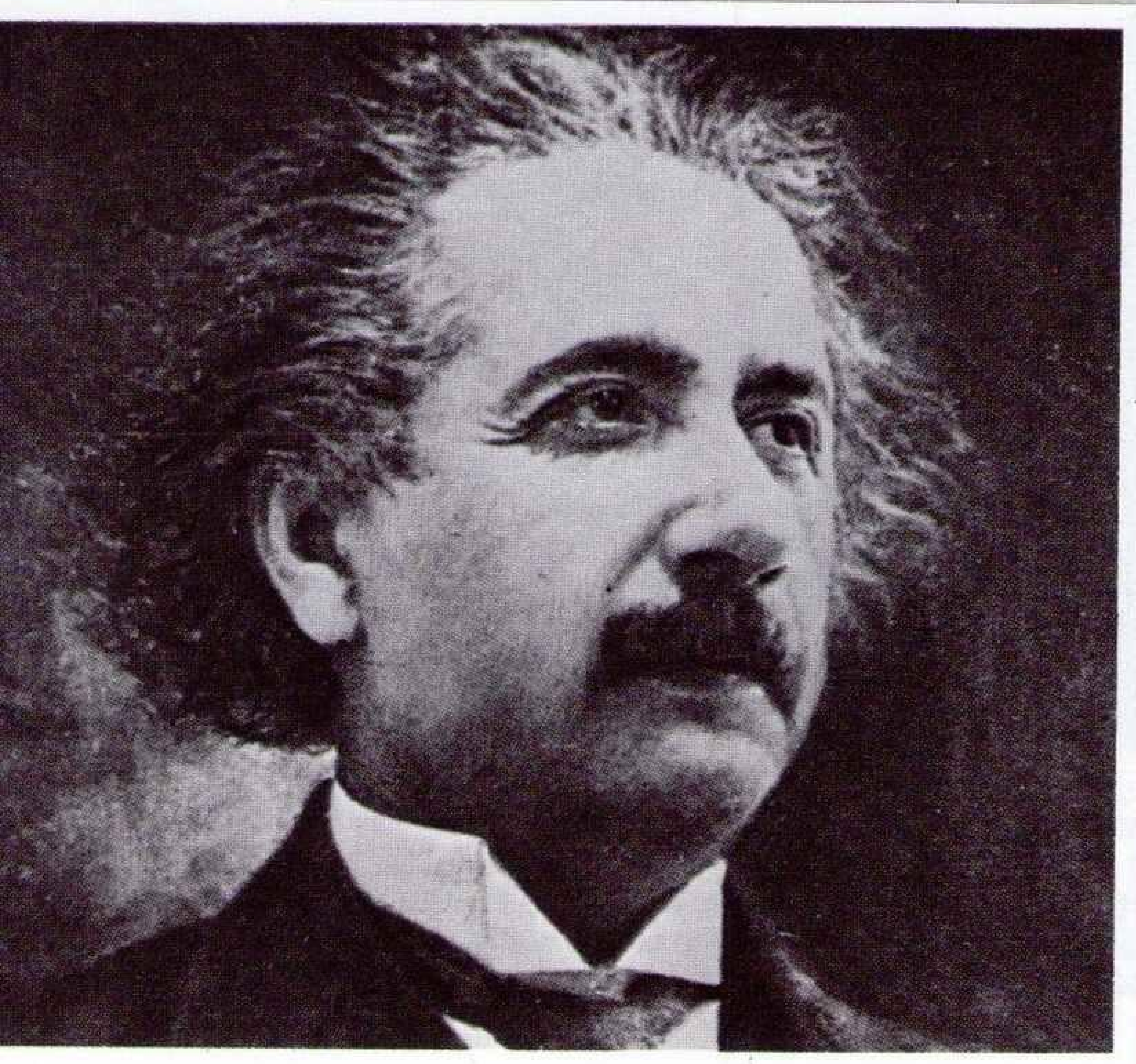
Julián Besteiro, *alumno de la Institución y posterior profesor de la misma. Se declara siempre vinculado a su espíritu.*

Matías Gómez Latorre, Francisco Mora, Francisco Largo Caballero, Rafael García Ormaechea, *y algunos otros trabajan asiduamente en el* Consejo de Dirección y en las Secciones del Instituto de Reformas Sociales, en íntimo contacto con Gumersindo de Azcárate, Adolfo Posada, Adolfo Buylla, Constancio Bernaldo de Quirós, etcétera, para los que siempre tienen testimonios de respeto y admiración.

Fernando de los Ríos, *profesor de la Institución y vinculado a ella por todo tipo de relaciones: parentesco, ciencia, ideología, etcétera.*

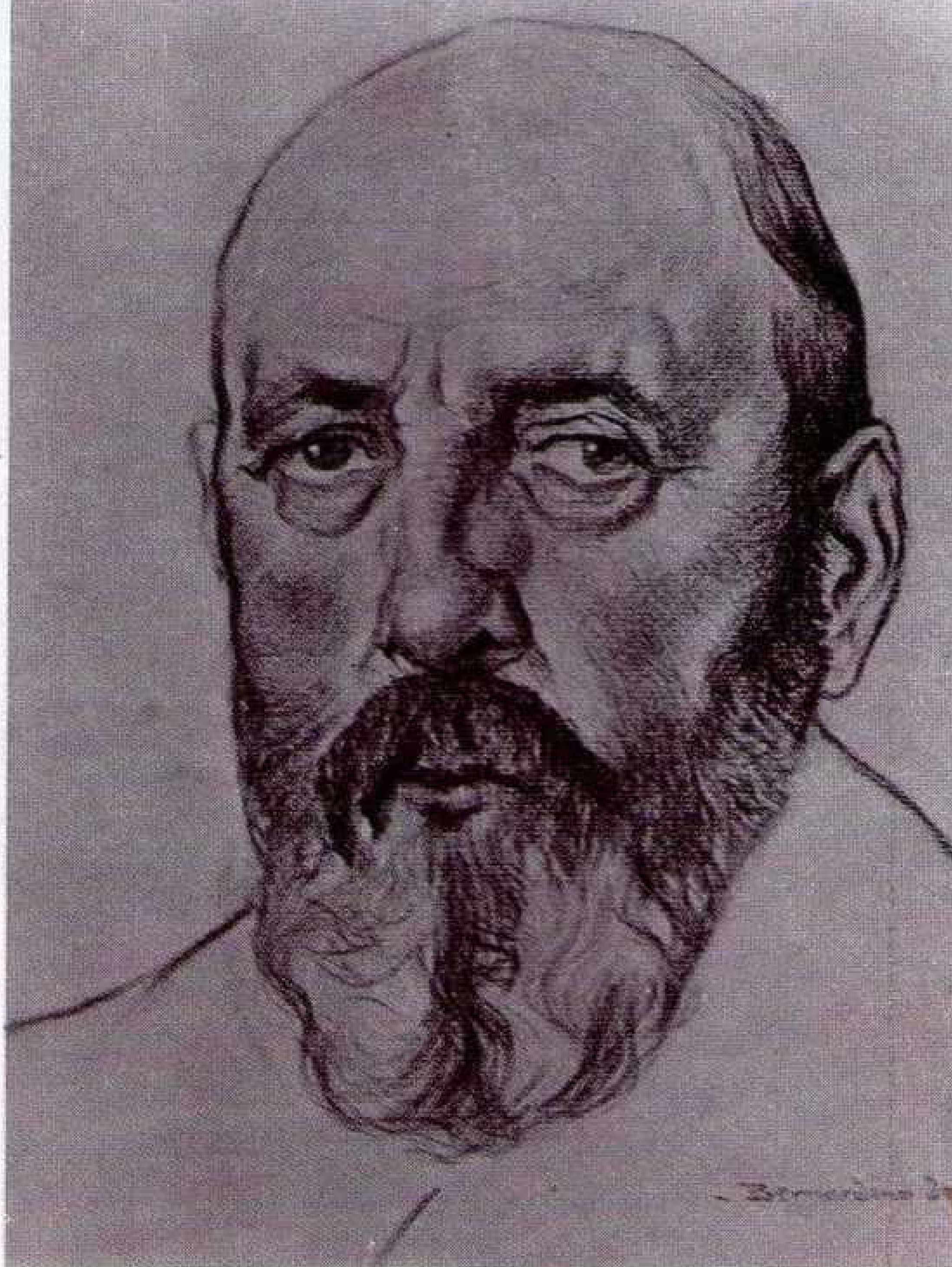
Rodolfo Llopis, Andrés Ovejero, Manuel Núñez de Arenas, Luis Jiménez de Asua, *entre otros, pensionados y orientados en su formación por la Junta para Ampliación de Estudios.*

Juan Negrín, *director del laboratorio de Fisiología de la Junta para Ampliación de Estudios, perfectamente integrado en su espíritu.*





Albert Einstein



Leonardo Torres Quevedo

savia, como por el estímulo que produjo la competencia de los centros de la JAE.

Organización y animadores

La Junta se constituyó como organismo oficial de carácter nacional con autonomía en los asuntos técnicos y pedagógicos, y con capacidad para elegir a sus propios miembros en caso de vacantes. Esta doble independencia fue discutida por los gobiernos reaccionarios. Rodríguez San Pedro (ministro de Instrucción Pública de Maura) limitó, de 1907 a 1909, la autonomía técnica y pedagógica y Primo de

Rivera impuso, de 1926 a 1930, un sistema por el que el Ministerio de Instrucción nombraba libremente a la mitad de los vocales. Sin embargo, tal doble autonomía era la clave del éxito de la Junta y si ésta llegó a pervivir y a dar frutos fue porque los criterios de esos políticos no prevalecieron más que durante cortos períodos.

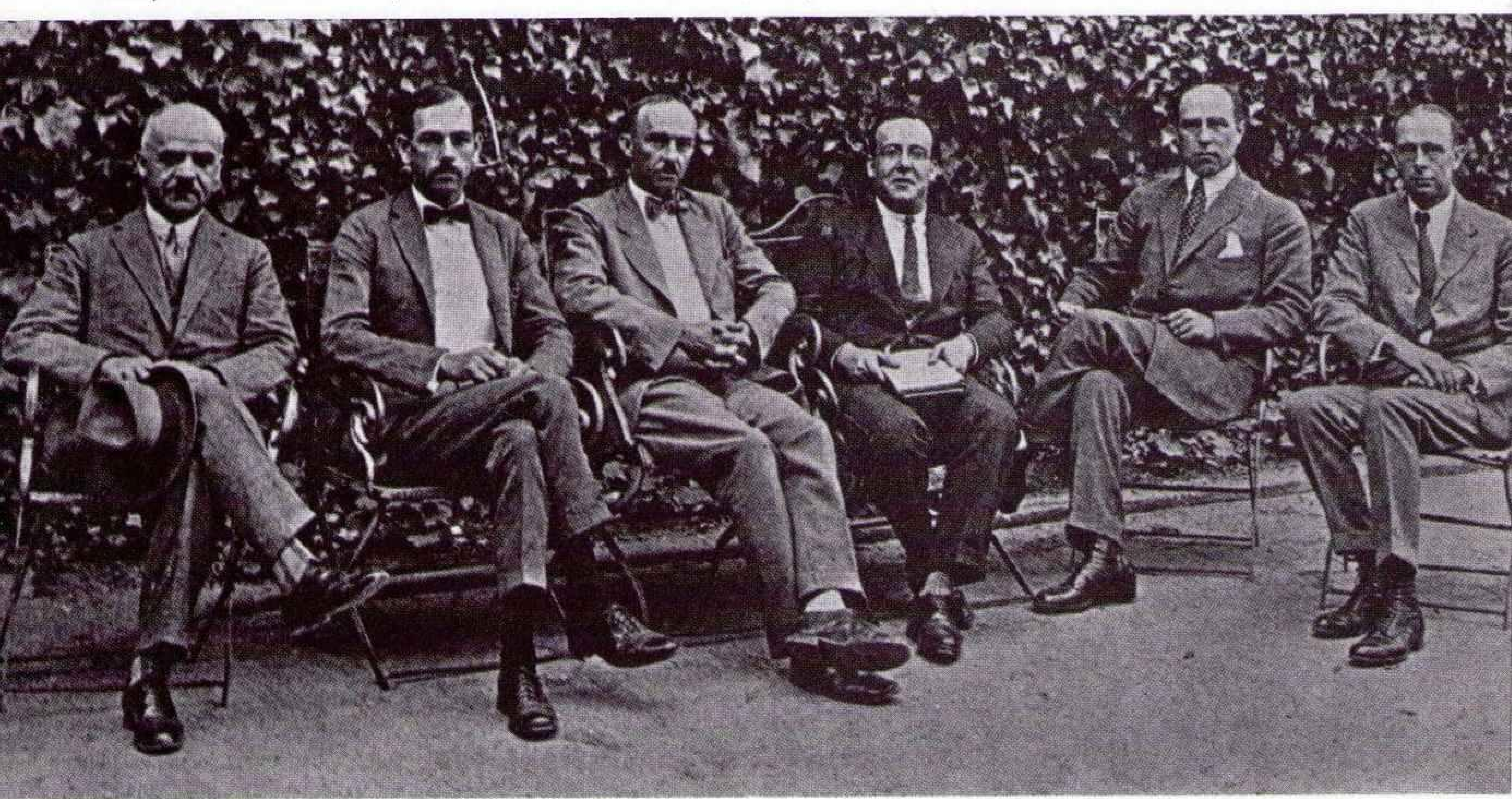
La autonomía técnica y pedagógica suponía la libre elección por parte de la Junta de personas, temas, tiempo y demás circunstancias de la pensión, así como del personal directivo y orientación general de sus centros. Las convocatorias de pensión eran abiertas y el sistema de selección, libre. Esto significaba que no se tasaban unos temas previamente: no se trataba de buscar una persona para cubrir una pensión, sino de compaginar la libertad de elección de tema de los solicitantes con la valoración ponderada de las necesidades culturales y científicas por parte de la Junta.

La autonomía en el nombramiento de vocales, por su parte, era la garantía de que la Junta no se sometería a las exigencias políticas del momento. En el primer nombramiento, hecho por el ministro Callejo, cabe ver la influencia de Giner de los Ríos, que nunca formó parte de la Junta, y de José Castillejo, siempre en el oscuro puesto de secretario, sin voz ni voto, pero auténtica alma de la Junta hasta que dejó el cargo en 1935. El gran acierto de ese primer nombramiento estuvo en el elevado prestigio científico-cultural de sus componentes y en la variedad de ideologías representadas.

Santiago Ramón y Cajal, el gran especialista en Histología y premio Nobel, fue el presidente de la Junta hasta su muerte, ocurrida a finales de 1934, siendo sustituido entonces por Ignacio Bolívar. La Junta se componía además de veinte vocales, entre los que siempre estuvieron representadas distintas especialidades y opiniones políticas. Algunos de sus vocales fueron: Marcelino Menéndez Pelayo, Ramón Menéndez Pidal, Eduardo de Hinojosa, Rafael Altamira, Joaquín Sorolla, José Echegaray, Gumersindo de Azcárate, Vicente Santamaría de Paredes, José Casares Gil, Leonardo Torres Quevedo, Eduardo Torroja, Teófilo Hernando, Luis Simarro, Augusto Pi i Sunyer, José Ortega y Gasset, Juan Zaragüeta, Adolfo Alvarez Buylla, Luis Olariaga, María de Maestu...

Los ataques de la derecha clerical

La amplia composición de la Junta fue seguramente la razón última de su pervivencia, al menos durante los años en que aún no se había consolidado su obra. No evitó, sin embargo, la constante enemiga del reaccionarismo y de cierto conservadurismo ligado a los sectores católicos a machamartillo. Salvo en la República, hubo varios debates en el Parlamento provocados por esa derecha, que aprovechaba lo mismo la discusión de los presupuestos que la creación de centros por la JAE ya fuera para defender la libertad de enseñanza, la autonomía de las universidades o la «buena marcha» de la educación, pero siempre con la acusación constante de que la



Los profesores Sparkman, Alain, Singewald, Steiner y Kleine, asistentes al curso para extranjeros de la R. de Estudiantes

JAE no era más que una extensión de la ILE. Y, como es sabido, en el peculiar lenguaje de estos nuevos pero eternos inquisidores, la ILE era sinónimo de liberalismo, masonería, anticlericalismo y cuantos «vicios modernos» cabían en sus mentes.

Con la identificación entre la JAE y la ILE, que en la realidad no llegaba a tanto —y en todo caso no merece un juicio negativo—, se sugería además, a veces explícitamente, que la concesión de las pensiones no era imparcial. Por los datos que hemos podido recoger, que son numerosos, esta sugerencia es radicalmente infundada.

Al respecto llama la atención la defensa que hizo de la JAE el canónigo asturiano Manuel Arboleya, que fue pensionado de la Junta y que en la época de la campaña difamatoria era uno de los grandes promotores del sindicalismo católico.

Las pensiones

La actividad más llamativa de la Junta fue el envío de pensionados al extranjero. Aunque se organizaron pensiones en grupo para maestros y obreros, el grueso de las pensiones, cuantitativa y cualitativamente, fue de carácter individual. Se convocaban todos los años, con requisitos escasamente exigentes. La selección se efectuaba imparcialmente y tratando de mantener una cierta proporcionalidad entre las distintas materias. También se consideraba la importancia del tema y los conocimientos, aptitudes, carencia de recursos económicos y necesidad de completar la formación de los peticionarios.

El total aproximado de *solicitudes* de pensión fue de 9.200 (una media de 300 por año). La caracterización-tipo de la mayoría de los solicitantes es la siguiente: se trataba de jóvenes varones, nacidos y/o concentrados en núcleos urbanos de importancia, de extracción social y económica media-alta, con título universitario, inclinados a la docencia y a la medicina, la pedagogía y el derecho, y con uso del idioma francés y en menor medida del alemán.

El total de pensiones *concedidas* lo hemos estimado en unas 1.700 (una media de 57 por año), lo que supone una relación aproximada de dos concedidas por cada diez solicitadas. La caracterización-tipo del pensionado corresponde a grandes rasgos a la del solicitante, siendo las materias más becadas la pedagogía (19 por 100), medicina (18,5 por 100), las ciencias físico-naturales (17 por 100), el arte (10,5 por 100) y el derecho (10 por 100). El esfuerzo de la Junta se centró en un público minoritario y urbano, pero consiguió una formación de minorías que elevó cuantitativamente el nivel de nuestros estudios y de la propia enseñanza en general.

Este crecimiento cualitativo ha de observarse específicamente según las materias que la Junta fomentó mediante las pensiones. De manera general puede decirse que en la inmensa mayoría de las especialidades las pensiones sirvieron para acercar al nivel europeo, y en ocasiones al mundial, nuestra ciencia y nuestra cultura. Siempre pueden señalarse excepciones, como en el caso de la conservadora selección de pintores, pero estas excepciones no pueden empañar el valor final de esa labor. Para dar muestra de este valor, tal vez nada más rápido y contundente que citar una muestra de algunos de los muchos hombres importantes de cultura y de ciencia que recibieron pensión de la Junta:

En *medicina:* Severo Ochoa, Francisco Grande Covián, Rodríguez Lafora, Lorente de No, Pío del Río Hortega, Jiménez Díaz, Teófilo Hernando, Isaac Costero, Felipe Jiménez de Asúa, Luis Calandre, Pedro Ara, Laín Entralgo, Sixto Obrador, Orts Lorca, Pérez Lorca, Rof Carballo, Varela Gil, Novoa Santos, López Ibor, etcétera. En *pedagogía:* Lorenzo Luzuriaga, Manuel Bartolomé Cossío, José Castillejo, Luis de Zulueta, Rodolfo Llopis, Luis Alvarez Santullano, Virgilio Hueso, Angel Lorca, Rosa Sensat, Félix Martí Alpera, A. Rubiés, Pedro Rosselló, María de las Mercedes Rodrigo Bellido. En *historia, geografía, arte y crítica, e historia del arte:* Eduardo de Hinojosa, Pere Bosch Gimpera, Manuel Gómez Moreno, Claudio Sánchez-Albornoz, Ciriaco Pérez Bustamante, Ramón Carande, Manuel de Terán, Castelao, Francisco Esteve, Francisco Murillo y Herrera, Elías Tormo, González Martí, Timoteo Pérez Rubio, Joaquín Folch i Torres, Ernesto Halffter, Ruiz Casaux, Rafael Benedito, Adolfo Salazar, Nicanor Zabaleta, Regino Sáinz de la Maza, Conrado del Campo. En *derecho:* Manuel Azaña, Demófilo de Buen, Wenceslao Roces, Federico de Castro, Prieto Castro, Ursicino Alvarez, Alfonso de Cossío, García Oviedo, Alvarez Gendín, Nicolás Ramiro, Dorado Montero, Quintiliano Saldaña, Luis Jiménez de Asúa, Cuello Calón, José Antón Oneca, Francisco Beceña, Emilio Gómez Orbaneja, Camilo Barcia Trelles, Yanguas Messía, Fernando María Castiella, Miaja de la Muela, Recaséns Siches, Luño Peña, Legaz Lacambra, Corts Grau, González Vicen, Valls Taberner, Ots Capdequí, Torres López, Beneyto Pérez. En *ciencias físicas, químicas y naturales:* Enrique Moles, Blas Cabrera, Catalán Sañudo, José Casares Gil, Esteban Terradas, Eduardo Hernández Pacheco, José Royo Gómez, José Cuatrecasas, Gabriel Martín Cardoso, Isidro Parga Pondal; en fin, también fueron pensionados filósofos como Julián Besteiro, Ortega y Gasset, García Morente, Xabier Zubiri, Bonilla San Martín; filósofos de la política como Fernando de los Ríos, economistas como Flores de Lemus o Prados Arrarte, lingüístas como Navarro Tomás o Juan Corominas, arabistas como Emilio García Gómez, poetas

como Antonio Machado o Rafael Alberti, escritores como Ramón Pérez de Ayala, matemáticos como Julio Rey Pastor...

Otras actividades de la Junta

Al lado de las pensiones en el extranjero la JAE llevó a cabo numerosas actividades culturales y científicas. Así, concedía también pensiones dentro de España, normalmente en sus centros de investigación y para personal cualificado. Paralelas a las pensiones en el extranjero fueron las *consideraciones de pensión*



Miguel de Unamuno en su habitación de la Residencia de Estudiantes

que concedían todos los derechos de la pensión excepto la asignación económica. De éstos hubo unos seiscientos de los que son de señalar, entre los que no recibieron además pensión: Pedro Salinas, Valbuena Prat, Federico de Onís, Joaquín Xirau, Juan Zaragüeta, Adolfo Posada, Ramón Menéndez Pidal y Agustín Millares.

También estuvo encargada de enviar delegados oficiales a congresos científicos. Se concedió este tipo de delegación a 161 personas, de las que las más relevantes (no citadas anteriormente por otros conceptos) fueron Ramón y Cajal, Luis Simarro, Augusto Pi i Sunyer, Rodríguez Carracido, Nicolás Achúcarro, Juan Negrín, Ignacio Bolívar, Rafael AltamirGascón y Mar Odón de Buen, Fernández Ascarza...

Por fin, la Junta tuvo a su cargo otras numerosas relaciones culturales con el extranjero. Envió lectores de español a universidades extranjeras, estableció intercambios de becarios, invitó a profesores extranjeros a dar aquí conferencias y cursos, patrocinó el *Instituto de las Españas en los Estados Unidos*, garantizó el funcionamiento en España del Instituto de Física y Química de la Fundación Rockefeller, creó una *Escuela Española en Roma para Arqueología e Historia*, fomentó las relaciones con Hispanoamérica... En suma, contribuyó a dotar una infraestructura compleja de relaciones internacionales que no sólo beneficiaba a nuestra cultura, sino que servía para extenderla.



Antonio y Manuel Machado

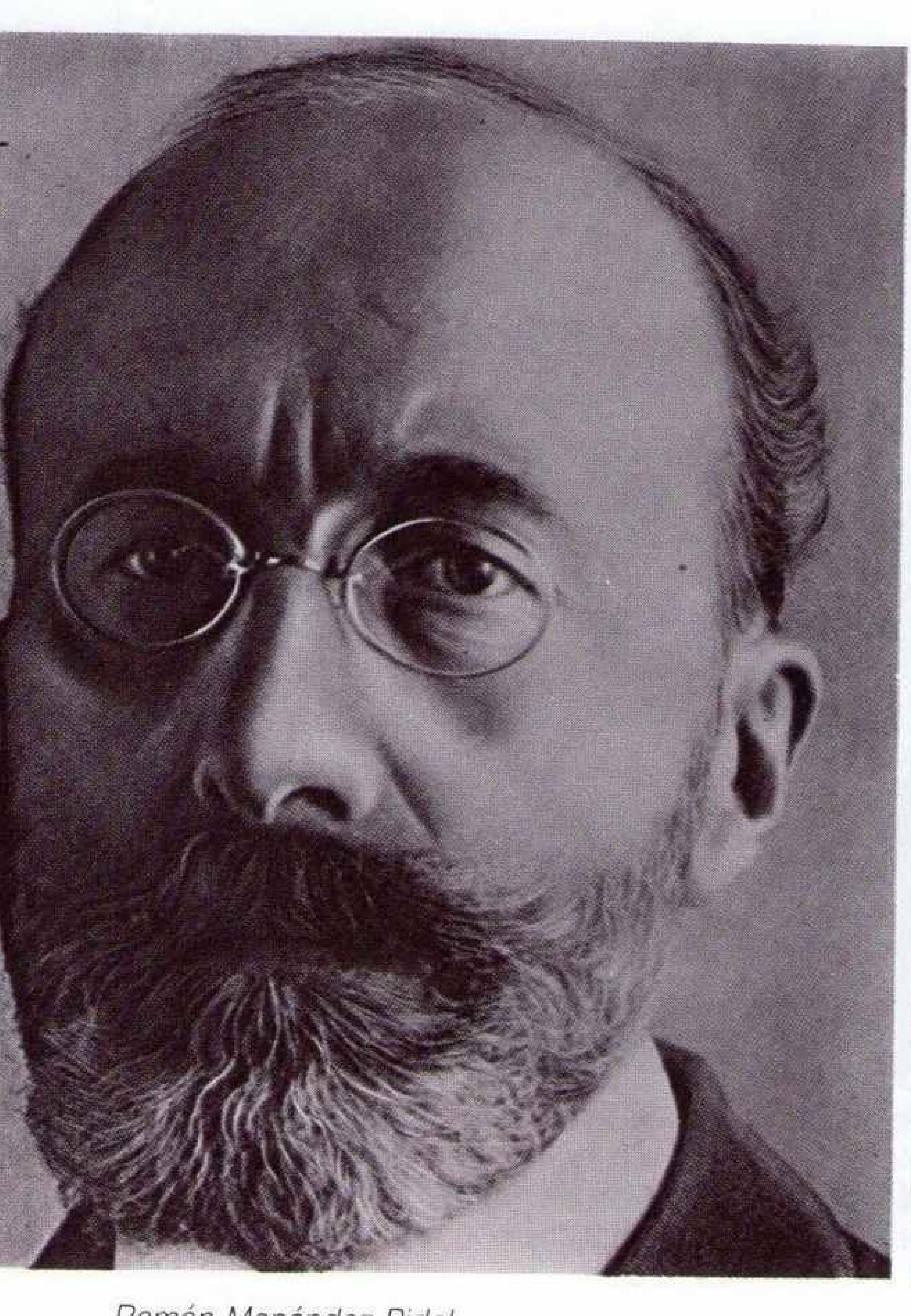
Organismos dependientes de la Junta

Tan importante al menos como el envío de estudiosos al extranjero fue la labor realizada dentro de España por varios organismos creados por la Junta y que se encontraban bajo su tutela. Los más importantes fueron la Residencia de Estudiantes, el Instituto-Escuela, el Centro de Estudios Históricos y el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales. Los dos primeros cubrieron la vertiente pedagógica de la vocación de la Junta y los otros dos la vertiente científica. En la imposibilidad de resumir cumplidamente la labor realizada por estos organismos, basten algunas someras referencias de cada uno para dar mínima cuenta de su importancia.

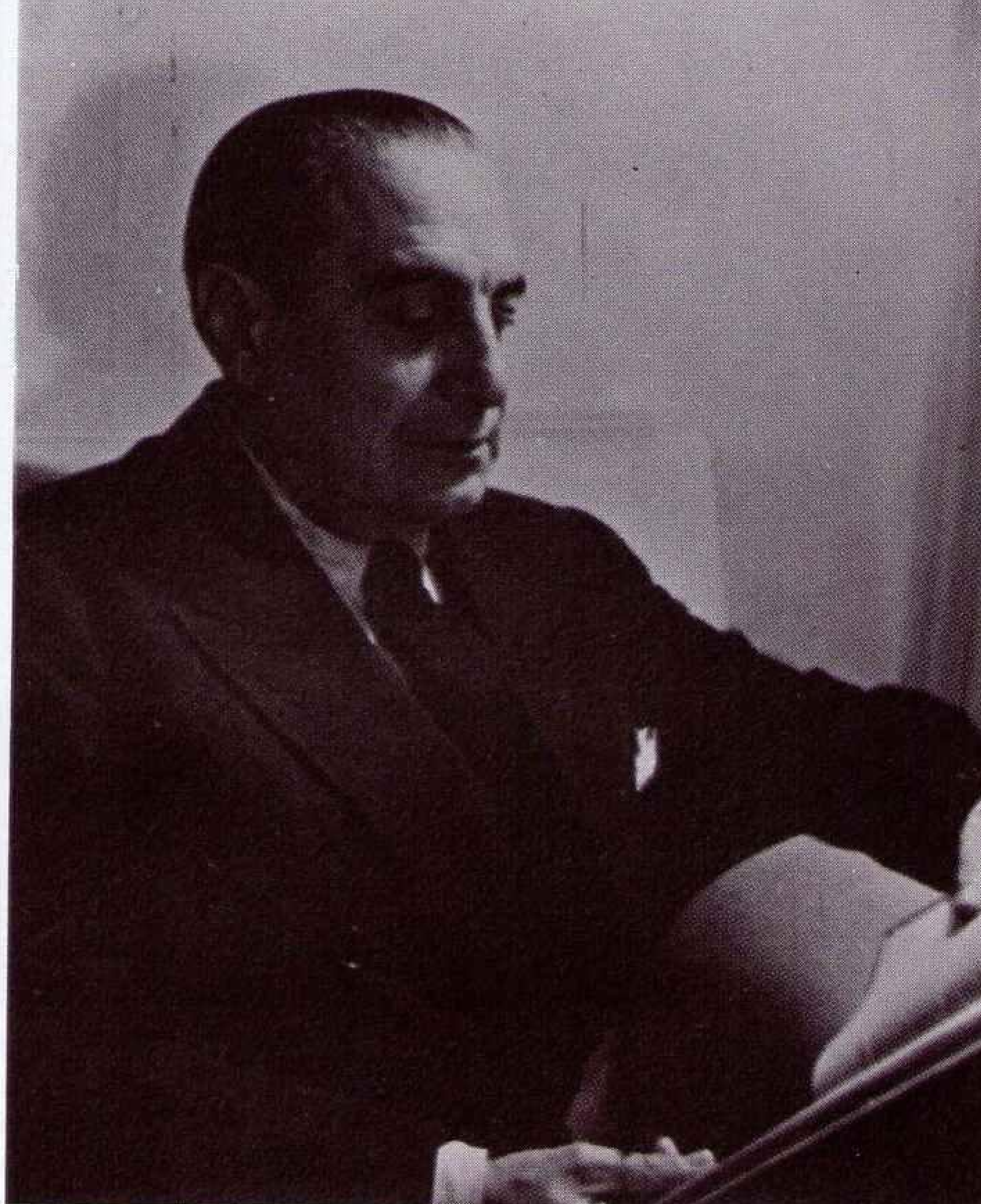
La *Residencia de Estudiantes* fue creada en 1910, con una fuerte inspiración inglesa, como

colegio universitario. Estuvo dirigida por Alberto Jiménez Fraud, gran animador educativo de la confianza de Giner de los Ríos. A pesar de su escasez de medios y de número de residentes, la importancia cultural de la Residencia fue enorme: entre otras cosas, su nombre ha quedado ligado a la generación del 27. Residentes fueron Federico García Lorca, Jorge Guillén, Salvador Dalí, Gabriel Celaya, Luis Buñuel. Asiduos visitantes a sus tertulias fueron Rafael Alberti, Pedro Salinas, Dámaso Alonso. Huéspedes frecuentes fueron Juan Ramón Jiménez, Antonio Machado, Miguel de Unamuno y Eugenio D'Ors. Invitados a dar conferencias o recitales, pasaron por ella Valle Inclán, Manuel de Falla, Le Corbusier, Albert Einstein, Marie Curie, Jean Piaget, Paul Valery, Paul Claudel, François Mauriac, H. G. Wells, Chesterton, Maurice Ravel, Wanda Landowska, Igor Strawinsky y otros muchos.

El *Instituto-Escuela,* creado en 1918, fue un experimento educativo para la segunda enseñanza que trató de llevar a la educación oficial los principios pedagógicos fundamentales de la ILE. Una de las muchas características innovadoras del Instituto-Escuela, aparte del ciclo único, fue la de acoger entre su profesorado a estudiantes de licenciatura que aspiraban al magisterio de segunda enseñanza con la función, tan cara al institucionismo, de *aprender enseñando.* La experiencia del Instituto-Escuela tuvo una doble repercusión de gran importancia: en la beneficiosa cadena de influencia que produjo en Institutos de algunas ciudades como Barcelona, Sevilla y Valencia y en su proyección en parte de la legislación educativa del primer bienio republicano.




Ramón Menéndez Pidal


Gómez de Asúa

Sobre el *Centro de Estudios Históricos,* creado en 1910 y dirigido por Ramón Menéndez Pidal, cabe decir que fue un gran revitalizador de nuestras ciencias históricas y sociales. Algunas de sus secciones, con sus animadores respectivos, fueron: historia medieval (Eduardo de Hinojosa, Claudio Sánchez-Albornoz), filología (Menéndez Pidal, Américo Castro), arqueología (Manuel Gómez Moreno), arte (Elías Tormo), árabe (Miguel Asín Palacios) y derecho (Felipe Clemente de Diego).

El *Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales,* fue creado también en 1910 y a su cabeza estaba el propio Ramón y Cajal. Dentro de su estructura se constituyeron otros dos institutos: el *Instituto Cajal,* con secciones de biología (Tello) y de fisiología e histología cerebral (Rodríguez Lafora), y el *Instituto de Física y Química,* dirigido por Blas Cabrera, con secciones de espectroscopía (Catalán), magnetismo (Duperier) y electricidad (Ca-

brera). Dependientes del Instituto Nacional eran también el Laboratorio de Fisiología (Juan Negrín) y el de Histología (Del Río Hortega).

En suma, como puede verse, las instituciones dependientes de la Junta fueron mucho más que un complemento a la labor de pensiones. Ambas funciones esenciales dan un valor incomparable como obra de cultura a la acción de la Junta, que se manifiesta como una de las más amplias empresas renovadoras en materia cultural y científica de nuestro siglo e incluso de nuestra historia.

La desaparición de la Junta

Con el inicio de la guerra civil, la acción de la Junta se hizo imposible en la práctica. En Madrid la mayoría de sus locales fueron enseguida ocupados con fines militares y a pesar de su traslado a Valencia y, posteriormente, a Barcelona, su única actividad fue la puramente moral de ponerse al lado de la República. De la *Casa de la Cultura,* de Valencia, que tuvo cierto protagonismo en la concienciación ante la opinión pública, sobre todo internacional, formaron parte la mayoría de los intelectuales republicanos relacionados con la Junta.

Por su parte, en la zona nacional, ya el 8 de diciembre de 1937, se dictó un decreto por el que, a la vez que se declaraba disuelta la Junta, se creaba el *Instituto de España* como directivo de la alta cultura *siguiendo la venerada tradición española de colocar la vida doctoral bajo los auspicios de la Inmaculada Concepción de María.* Con tal inciso se marcaba ya el criterio de identificar el catolicismo con el anti-institucionismo que tanto juego daría en los libelos contra la ILE de los Enrique Súñer, Martín Sánchez-Juliá o Herrera Oria.

Con el fin de la guerra se va a reproducir en España el ya secular fenómeno de la represión y exilio de intelectuales liberales. Son difícilmente calculables las consecuencias de la guerra civil y la postguerra en cifras de muertos, separados y exiliados relacionados con la Junta. Más estudiado está el tema del exilio republicano en general. Pero lo que sí está claro en todo caso es su efecto destructor en materia científica y cultural: una buena parte de nuestros mejores intelectuales y científicos —muchos de ellos costosamente formados por la Junta— fue reprimida u obligada a exiliarse. Están en la mente de todos, algunos de los nombres anteriormente citados con los que la cultura española no ha podido contar directamente y es ociosa ahora otra larga lista que los recuerde.

Mientras muchos se exiliaban, la Junta para Ampliación de Estudios quiso ser sustituida en España por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (creado por Ley de 24 de noviembre de 1939), que, si no sus funciones, al menos ocupó sus edificios. Según la exposición de motivos de la ley citada, era preciso restaurar los ideales de la Hispanidad *frente a la pobreza y paralización pasadas,* ideales, al parecer, coincidentes con *las ideas esenciales que han inspirado nuestro glorioso movimiento* y cimentados en *la restauración de la clásica y cristiana unidad de las ciencias.*

Sin duda *la clásica y cristiana unidad de las ciencias* no tenía que ver con la ideal *república de las ciencias* cuya primera virtud es la tolerancia. Inspirada con esta última virtud funcionó la Junta para Ampliación de Estudios. Que su república de las ciencias quedara truncada es una de las causas de nuestro nuevo retraso científico, cultural y educativo, un retraso al que ayudaron los ideales de la Hispanidad y que debe medirse también por lo que se habría avanzado de no haber ocurrido lo que ocurrió. Aunque suele decirse que los «si no hubiera ocurrido...» están prohibidos para hacer historia, están permitidos y son útiles, y hasta necesarios, cuando no se trata sólo de lamentar la historia pasada, sino de aprender de ella para el futuro.

Bibliografía

Ahrens, H., *Curso de Derecho Natural,* Madrid, 1841. Azcárate, P., *La Cuestión Universitaria,* Ed. Tecnos, Madrid, 1967. Cacho Viu, V., *La Institución Libre de Enseñanza,* Ediciones Rialp, Madrid, 1962. Castillejo, J., *Guerra de ideas en España,* Ed. Revista de Occidente, Madrid, 1976. Díaz, E., *La filosofía social del krausismo español,* Edicusa, Madrid, 1973. Díaz, E., *Pensamiento español, 1939-1973,* Edicusa, Madrid, 1974. Giner de los Ríos, F., *Antología Pedagógica de Francisco Giner de los Ríos,* selección y estudio preliminar de Francisco J. Laporta, Ed. Santillana, Madrid, 1977. Giner de los Ríos, F., *Ensayos,* Alianza Editorial, Madrid, 1969. Gómez Molleda, M.ª D., *Los Reformadores de la España Contemporánea,* CSIC, Madrid, 1966. Jiménez Fraud, A., *Historia de la Universidad Española,* Alianza Ed., Madrid, 1971. Jiménez-Landi, A., *La Institución Libre de Enseñanza,* Ed. Taurus, Madrid, 1973. López Morillas, J., *El krausismo español,* FCE, 1966. Molero Pintado, A., *La Reforma educativa de la II República,* Ed. Santillana, Madrid, 1977. Pérez Galán, M., *La Enseñanza en la II República Española,* Edicusa, Madrid, 1977. Sanz del Río, J., *Textos escogidos,* Ediciones de Cultura Popular, Barcelona, 1968. Para la elaboración del texto, Teresa Rodríguez de Lacesa ha utilizado, entre otros, la *Metafísica Analítica,* de 1860, algunos manuscritos inéditos y J. Willm, *Histoire de la philosophie allémande,* París, 1849. Turin, Y., *La educación y la escuela en España, 1874-1902,* Editorial Aguilar, Madrid, 1967. Varios autores, *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza,* Ed. Tecnos, Madrid, 1977. Varios autores, *El exilio español de 1939,* seis volúmenes bajo la dirección de José Luis Abellán, Editorial Taurus, Madrid, 1976-78.

Giner de los Ríos, alma de la Institución

Nació don Francisco Giner de los Ríos en Ronda el día 10 de octubre de 1839. La ascendencia paterna de los Giner, aunque de origen levantino, radicaba en Vélez Málaga; la materna, De los Ríos Rosas, andaluza, radicaba en Ronda. Hizo sus estudios de primera enseñanza en Cádiz y de segunda enseñanza en Alicante. Muy joven empezó sus estudios universitarios en Barcelona, donde recibió la primera iniciación filosófica en la cátedra de Lloréns, de quien fue un alumno predilecto y donde comenzó su amistad fraternal con Maranges. Terminó su carrera de Derecho en Granada, siendo algún tiempo interno en el Colegio de Santiago, donde era inspector Fernández Jiménez. En Granada, se inicia en la filosofía alemana y en los estudios de literatura y estética, gracias a don Francisco Fernández y González; allí aprende la pintura, que abandona pronto, y la música, que no abandonó nunca, pues en las horas familiares ejecutaba de memoria al piano o al armónium fragmentos clásicos, siendo Mozart su favorito, y aún improvisaba sobre tales motivos con mucha intención y gracia; allí, en 1862, publica sus primeros trabajos literarios y políticos en la Revista Meridional; y a aquellos años estudiantiles se remonta la amistad con don Nicolás Salmerón.

En 1863 viene a Madrid, al lado de su tío don Antonio de los Ríos Rosas, sobre cuya vida política ejerce no poca influencia el contacto con la nueva ideología de su joven sobrino. Ingresa entonces en el Ministerio de Estado, como agregado diplomático, trabajando en el archivo, principalmente en la ordenación y copia de correspondencia y documentos relativos a Felipe II. Frecuenta el Ateneo, el Círculo Filosófico, la Universidad, centros donde se fraguaba entonces el fervor de las ideas y los entusiasmos que precedieron a la Revolución; desarrollando en ellos rápidamente su personalidad, sobre todo bajo la influencia de Sanz del Río y sus discípulos más antiguos, entrando en conocimiento y amistad con los hombres de más valer de aquella generación y conquistando prontamente el respeto y la profunda estimación de cuantos le conocían. Así se explica que a principios de 1866, habiendo ganado por oposición la cátedra de Filosofía del Derecho y Derecho Internacional de la Universidad de Madrid, su personalidad filosófica, fuertemente krausista, fuera lo suficientemente conocida para que encontrase desde luego graves obstáculos oficiales, que tendían a impedir el posesionamiento de su cátedra. Poco antes de hacer sus oposiciones, en octubre de 1865, había muerto su madre, cuyo amor y cuyo recuerdo fueron en la vida íntima de don Francisco Giner, hasta la hora de su muerte, un sentimiento y un culto mantenidos con la profundidad y delicadeza de que era capaz su gran espíritu.

En el momento de posesionarse de su cátedra en 1867 hubo de perderla por renuncia propia, por hacerse solidario de don Julián Sanz del Río, que se había negado a hacer la profesión de fe religiosa, política y aun dinástica que le era exigida por el ministro Orovio, como poco después lo fue también a don Fernando de Castro y a don Nicolás Salmerón. Con este motivo la Universidad de Heidelberg dirigió a Sanz del Río un mensaje de simpatía suscrito por 63 profesores y doctores, entre ellos algunos de nombre mundial, recibiéndose otro mensaje análogo del Congreso de filósofos reunido en Praga por aquel entonces. La pérdida de la cátedra trajo grandes sacrificios privados a Giner, que al cargo de tres hermanos suyos vivía entonces, como ha vivido siempre, sin otro apoyo que su trabajo.

En tales circunstancias, aunque jamás se sintió movido hacia la abogacía, solicitado por un su deudo, a quien respetaba, decidióse a aceptar un negocio, el cual, legítimo, según parece, en opinión de todos, negóse a defender, cuando llegó el caso, por estimarlo injusto. Le costó la matrícula esta única vez en su vida que, sin reincidencia, intentó hacer de abogado..

Por entonces, perdió al amigo más entrañable de aquella época, Luis Hermida, de quien él mismo escribió que fue arrebatado a los 26 años a la filosofía española, y cuyo recuerdo perseveró lozano en su corazón toda la vida. En sustitución de Hermida, precisamente, nombró Sanz del Río su testamentario a Giner. Y por entonces también frecuentaba el trato amistoso con la familia de Innerarity, en cuyo hogar hizo Azcárate el suyo propio, y donde ambos recibieron el primer influjo de la educación inglesa. Moret fue otra de sus amistades desde aquel tiempo.

El Gobierno nacido de la Revolución triunfante repuso en 1868 a todos aquellos profesores en sus cátedras. En el vivaz y entusiasta período político que va hasta la Restauración, no interviene don Francisco Giner de un modo público y ruidoso, ni se afilia a ningún partido; pero, conviviendo con casi todas las grandes figuras que se hallaban al frente de aquellos movimientos históricos, y siendo de muchas de ellas respetado consejero, es el alma de todas las reformas que se llevan a la enseñanza universitaria y que luego han ido realizándose paulatinamente, colaborando íntimamente con los ministros don José Fernando González y don Eduardo Chao, con el director don Juan Uña y don Augusto González de Linares, y defendiéndolos

denodadamente en el Claustro con don Fernando de Castro. Y aunque, desde luego, sus ideas filosóficas y sociales le situaban del lado de los que rompieron la vieja forma de la Monarquía, radical como nadie, pero antirrevolucionario por principios, no simpatizaba con ninguna de las soluciones extremas que entonces buscaron el triunfo. A esta actitud corresponde, sin duda, el único acto político que en su vida hizo cerca de las muchedumbres, defendiendo la candidatura de Salmerón en el mitin de San Isidro.

Su actividad profesional no se limitaba entonces a su cátedra, sino que daba todos los domingos, en la Universidad, cursos libres de Doctrina de la ciencia, Sistema de la filosofía, etcétera, en los cuales recogió algunos de los discípulos más fervientes, que le han acompañado después en su obra. Fue además el iniciador y mantenedor del Boletín Revista de la Universidad de Madrid, *durante todo el tiempo que vivió esta publicación, desinteresada y noble empresa que no ha vuelto desde entonces a acometerse. [...] Y fueron ya discípulos suyos de esa primera hora, y con él convivieron, Jacinto Messía, el marqués de la Merced, García Labiano, Eduardo Soler, Alfredo Calderón y Costa, para el derecho, así como Laureano Calderón y Augusto G. de Linares para la ciencia; este último, el de más intimidad personal entre todos y a quien Giner consideraba como el espíritu de mayor amplitud y penetración para el cultivo de la filosofía de la Naturaleza en España.*

Del influjo moral de Giner en las agitaciones sustanciales del país, puede juzgarse, sabiendo que Maranges fue el redactor confidencial encargado de ello por la Junta revolucionaria, a que perteneció, del Título primero, sobre los derechos individuales, de la Constitución de 1869; y teniendo en cuenta, igualmente que en 1873, colaboró sin descanso, durante el Ministerio Salmerón, en los proyectos de Gracia y Justicia, sobre todo, en la Junta para la reforma penitenciaria, con Azcárate y con doña Concepción Arenal, a la que siempre consagró una amistad y un culto fervorosos. Todavía más tarde, de influjos de Giner en hombres de la derecha, por ejemplo, de conversaciones suyas con don Víctor Arnau, subsecretario de Gracia y Justicia cuando la Restauración, vino la fórmula krausista que Cánovas, quizá sin saberlo, hizo prevalecer en la organización del Senado.

En 1875, al advenimiento de la Restauración, sufre la vida de don Francisco Giner una crisis profunda, correspondiente a la que sufrió la nación toda. Aquel mismo año el ministro Orovio —nombre tristemente unido a la persecución de nuestros hombres más ilustres— volvió a cometer un segundo atentado contra la libertad de la cátedra. Giner y sus discípulos y amigos, Linares, Calderón, Azcárate, Salmerón y Montalvo, protestaron del decreto ministerial y fueron procesados, encarcelados, desterrados y, en fin, separados de sus cátedras; renuncian a ellas Castelar, Montero Ríos, Figuerola, Moret, Val, Messía; protestan, y son suspensos de empleo y sueldo, Muro, Varela de la Iglesia, Eduardo Soler, Hermenegildo Giner... Hay detalles interesantes en lo que a Giner respecta. Una vez enviada su protesta, fue llamado para rogarle, en nombre de Cánovas, que la retirase, pues éste aseguraba que el decreto ministerial, con el que no estaba conforme, no llegaría a cumplirse. Giner contestó, con toda altura y firmeza, que el señor Cánovas tenía la Gaceta *para deshacer la iniquidad que desde ella se había hecho, y que no podía pretender de él una indignidad. Y aquella misma noche, habiéndose retirado a casa enfermo con fiebre, fue arrancado del lecho a las cuatro de la mañana, para ser trasladado preso, entre guardias civiles, al castillo de Santa Catalina de Cádiz. Fue a verle allí el cónsul de Inglaterra, ofreciéndole su apoyo y el de la opinión inglesa, apoyo que rechazó Giner, diciendo que el Gobierno español sabría lo que hacía, y que, sin duda, había obrado y resolvería justamente. Sin embargo,* The Times *dio al asunto toda la importancia que tenía. Después de algún tiempo en que tuvo por cárcel la ciudad de Cádiz, donde creó sus firmes amistades con los Macpherson, los Arcimis y Alejandro San Martín, y donde se le hicieron proposiciones para la creación en Gibraltar de una Universidad libre española, fue, al fin, destituido de nuevo de su cátedra, así como los demás compañeros de protesta.*

Reunidos en Madrid estos ilustres profesores sin cátedra, realizóse la idea, que desde el primer instante de la persecución había surgido en don Francisco, de fundar una institución libre de enseñanza, sin más intención que la de seguir profesando libremente su misión, ya que la Universidad les arrojaba de su seno, y mantener la cohesión entre sí. Esta idea inicial vaga ha ido concretándose en una obra perfectamente definida y en la que se ha acumulado lentamente la energía espiritual más elevada y consistente que ha habido en estos últimos 40 años; pero esta obra sigue teniendo el nombre provisional e impreciso de los primeros momentos: Institución Libre de Enseñanza. *El iniciador de ella y su alma siempre fue don Francisco Giner.*

(Texto aparecido en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, febrero-marzo de 1915, con motivo de la muerte de Giner de los Ríos, acaecida el 18 de febrero de ese año.)



Ricardo Rubio, Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío, en 1892

La Institución Libre de Enseñanza

Textos

CUADERNOS historia 16

Origen y carácter de la Institución Libre de Enseñanza

LA Institución Libre de Enseñanza fué fundada en 1976 por varios catedráticos y auxiliares de Universidad o Instituto, separados de sus clases a consecuencia de su protesta contra los decretos de Instrucción pública de 1875, atentatorios de la libertad de la cátedra.

En el proyecto de creación dicen sus fundadores que obedece aquél a la necesidad de sustraer a la esfera de acción del Estado fines de la vida y órdenes de la actividad que piden una organización independiente; que la historia contemporánea muestra la dificultad de armonizar la libertad que reclaman la investigación científica y la función del Profesor con la tutela que ejerce el Estado, el cual tiende, a veces, a descononer en su origen el valor absoluto de la ciencia y la fuente pura de donde se derivan los bienes que está llamada a producir para el individuo y para la sociedad, y que dar el primer paso en el camino de la independencia en este orden es el fin que al establecer la *Institución* se proponen.

Creóse, y se mantiene, sin subvención alguna oficial, con el solo concurso de la iniciativa particular, mediante acciones y donativos voluntarios, a más de los ingresos de su matrícula y demás servicios.

Nació y permanece completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político, apartada de apasionamientos y discordias, de cuanto no sea, en suma, la elaboración y la práctica de sus ideales pedagógicos.

En armonía con su origen, comenzó por ser un centro de estudios universitarios y de segunda enseñanza; mas la experiencia puso de manifiesto, bien pronto, que una reforma educativa profunda no puede cimentarse sino en la escuela primaria. Inauguróse, pues, en 1878, una escuela inspirada en las ideas y métodos que en aquella época pugnaban en otros países por informar la educación hacia nuevos derroteros, y este ensayo fué el comienzo de una serie de innovaciones con objeto de extender a la segunda enseñanza el mismo espíritu e iguales procedimientos, y de infundir en la superior, andando el tiempo, principios homogéneos con los de ambas.

Así ha nacido el interés con que la *Institución,* al par que en su obra interna, viene ocupándose en la reforma de la educación nacional, de donde procede el influjo que, en medio de las naturales protestas y explicables prevenciones, han podido ejercer sus principios —generalizados y aun vulgares hoy ya muchos de ellos— sobre la opinión pedagógica del país, y, consiguientemente, a veces, sobre el régimen de nuestra educación pública y privada.

Una de las manifestaciones de la continuidad que la *Institución* aspira a dar a su influjo educador es la «Corporación de los Antiguos Alumnos» (C. A.), fundada en 1892, y cuyos fines son estrechar entre ellos lazos de compañerismo, mantener viva con amplio sentido la obra de aquella casa, proseguir su educación personal, contribuir a la acción social de nuestro tiempo y despertar el espíritu cooperativo.

Y uno de los medios de salvar los límites en que por fuerza ha de encerrarse la obra que realiza, es su *Boletín,* órgano oficial de la *Institución* y Revista consagrada tanto a la difusión de la cultura general, cuanto, muy especialmente, al estudio de las cuestiones pedagógicas.

A su frente figura el artículo quince de los *Estatutos,* que fija claramente el carácter de esta sociedad educadora: «La *Institución Libre de Enseñanza* es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la

de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas.» *(FRANCISCO GINER DE LOS RIOS, «En el cincuentenario de la ILE», Madrid, 1926, págs. 17-20.)*

Fragmentos del discurso inaugural de la Institución Libre de Enseñanza, en el curso de 1880-81, leído por el rector don Francisco Giner

SEÑORES: Germinada en el hervidero de las ideas con que sacudió nuestra pereza intelectual el impulso de la libertad de enseñanza; nacida luego en medio de una crisis profunda, y a favor de ella, como todas las obras firmes, de la humanidad y de la vida; gradualmente desenvuelta a compás de la evolución con que ha ido ganando en sus senos la conciencia de su fin; penetrada de severo respeto hacia la religión, el Estado y los restantes órdenes sociales, la *Institución Libre,* de día en día más próspera y fecunda para bien de todos —aun de sus adversarios—, merced al concurso espontáneo de la sociedad, a quien, después de Dios, todo lo debe, viene hoy a renovar ante ella sus votos, tendiendo con amistosa fraternidad la mano a todas las doctrinas y creencias sinceras, a todos los centros de cultura, a todas las profesiones bienhechoras, a todos los partidos leales, a todos los Gobiernos honrados, a todas las energías de la patria, para la obra común de redimirla y devolverla a su destino.

Obra es esta, señores, que pide clara concepción, labor profunda, ánimo sereno, devoción austera, paciencia inquebrantable. De ese común espíritu imbuidos los diversos órganos de la vida social, aportan a ella todos, cuando permanecen fieles a su vocación, el generoso fruto de sus ministerio. Extiende la religión entonces por doquiera la santidad de la virtud, la paz, la tolerancia, la concordia, el solidario amor entre los hombres, hijos de un mismo Padre, que cada cual invoca en su distinta lengua; despierta la conciencia de la unidad radical de las cosas, y presta a todas, aun las más humildes, un valor trascendental y supremo y una como participación en lo infinito. El arte de lo bello depura el sentimiento, ordena y disciplina la fantasía, remueve las entrañas y la faz de la Naturaleza, nos abre el inagotable venero de goces sanos, íntimos, varoniles y desenvuelve en nosotros un sentido ideal, que sabe hallar mundos y regueros de luz aun allí donde el vulgo tropieza entre tinieblas. La industria y el comercio dilatan de día en día los horizontes de la civilización a expensas de la barbarie, estrechan los vínculos entre las naciones, acercan el pan del cuerpo y el del alma a muchedumbres cada vez más y más numerosas, que así logran los medios de vivir en una vida digna de seres racionales; ennoblecen el trabajo, emancipan a las clases jornaleras de la servidumbre de la fuerza bruta; a las clases ricas, de la servidumbre de la ociosidad y del parasitismo, y obligan a unas y otras —las más atrasadas hoy en nuestro pueblo— a que de buen o mal grado entren a participar de los derechos, de la responsabilidad y de la cultura que con labor tan ímproba dispone para todas la historia. La beneficiencia —uno de los nombres de la justicia— llama a su seno al niño abandonado, que un día pedirá de palabra, o de obra, estrecha cuenta a quienes lo desamparan hoy en la vía pública para arrogarse mañana el derecho de tratarlo como a bestia salvaje; al proletario, víctima quizá de su atraso e incuria, o de la incuria y el atraso ajenos, y de la supuesta fatalidad invencible de la leyes del mercado económico; al delincuente, contra el cual enciende y atiza los odios una psicología ignorante, última defensa de las dos instituciones más bárbaras de nuestra organización criminal: la pena de muerte y las prisiones en común, a la española; al anciano, al enfermo, al demente, al vicioso, al inútil; en fin, a esa desventurada mujer, cuyo vil oficio ha elevado la sabiduría adminis-

trativa de nuestra edad al rango de un profesión reglamentada, sometida a tributo y garantida con el diploma y sello del Estado.

Y, sin embargo, ese mismo Estado, o, hablando con propiedad, los Gobiernos, órganos directores de la comunidad política, ¡cuán generoso servicio prestan a la patria, si la virtud moral de sus depositarios enfrena sus intereses egoístas! Conságranse entonces, en pro del derecho, a traducir en fómulas ideales las aspiraciones oscuras, pero sanas y firmes, de la conciencia nacional, mantenida sin usurpación en su fueró legítimo; someten luego a esas fórmulas aun las voluntades más rebeldes; conservan la unión orgánica entre la diversidad de los fines humanos: con que triunfa en suma la justicia, cooperando el destino que a cada pueblo corresponde cada vez en la historia. ¡Cuán humildes, y por bajo de este deber espléndido, quedan ahora todas las soberbias fantasías subjetivas en que se complace el señor de un poder tan limitado en realidad, tan omnímodo y absoluto en la apariencia!

Yo no sé si por ley de su naturaleza, mas de seguro sí por la del tiempo, entre esas fuerzas civilizadoras de nuestra sociedad, corresponde el primero y más íntimo influjo a la enseñanza. Debido, empero, a causas muy complejas, dependientes de una imperfecta concepción del ser, vida y desenvolvimiento del hombre, hoy es el día en que apenas principia a ser considerada en la integridad de su destino. *(«En el cincuentenario de la ILE», Madrid, 1926. págs. 21-25.)*

Fragmentos de los principios pedagógicos de la Institución

LA *Institución* se propone, ante todo, *educar* a sus alumnos. Para lograrlo, comienza por asentar, como base primordial, ineludible, el principio de la «reverencia máxima que al niño se debe». Por ello precisamente no es la *Institución,* ni puede ser de ningún modo, una escuela de propaganda. Ajena a todo particularismo religioso, filosófico y político, abstiénese en absoluto de perturbar la niñez y la adolescencia, anticipando en ellas, la hora de las divisiones humanas. Tiempo queda para que venga este «reino», y hasta para que sea «desolado». Quiere, por el contrario, sembrar en la juventud, con la más absoluta libertad, la más austera reserva en la elaboración de sus normas de vida y el respeto más religioso para cuantas sinceras convicciones consagra la historia.

Pretende despertar el interés de sus alumnos hacia una amplia cultura general, múltiplemente orientada; procura que se asimilen aquel todo de conocimientos *(humanidades)* que cada época especialmente exige, para cimentar luego en ella, según les sea posible, una educación profesional de acuerdo con sus aptitudes y vocación, escogida más a conciencia de lo que es uso; tiende a prepararlos para ser en su día científicos, literatos, abogados, médicos, ingenieros, industriales...; pero sobre eso, y antes que todo eso, *hombres,* personas capaces de concebir un ideal, de gobernar con sustantividad su propia vida y de producirla mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades.

Para conseguirlo, quisiera la *Institucion* que, en el cultivo del cuerpo y del alma, «nada les fuese ajeno». Si le importa forjar el pensamiento como órgano de la investigación racional y de la ciencia, no le interesan menos la salud y la higiene, el decoro personal de hábitos y maneras; la amplitud, elevación y delicadeza del sentir; la depuración de los gustos estéticos; la humana tolerancia, la ingenua alegría, el valor sereno, la conciencia del deber, la honrada lealtad, la formación, en suma, de caracteres armónicos, dispuestos a vivir como piensan; prontos a apoderarse del ideal en dondequiera; manantiales de poesía en donde toma origen el más noble y más cas-

tizo dechado de la raza, del arte y de la literatura españoles.

Trabajo intelectual sobrio e intenso; juego corporal al aire libre; larga y frecuente intimidad con la naturaleza y con el arte; absoluta protesta, en cuanto a disciplina moral y vigilancia, contra el sistema corruptor de exámenes, de emulación, de premios y castigos, de espionaje y de toda clase de garantías exteriores; vida de relaciones familiares, de mutuo abandono y confianza entre maestros y alumnos; íntima y constante acción personal de los espíritus, son las aspiraciones ideales y prácticas a que la *Institución* encomienda su obra.

La *Institución* estima que la *coeducación* es un principio esencial del régimen escolar, y que no hay fundamento para prohibir en la escuela la comunidad en que uno y otro sexo viven en la familia y en la sociedad. Sin desconocer los obstáculos que el hábito opone a este sistema, cree, y la experiencia lo viene confirmando, que no hay otro medio de vencerlos sino acometer con prudencia la empresa, dondequiera que existan condiciones racionales de éxito. Juzga la coeducación uno de los resortes fundamentales para la formación del carácter moral, así como de la pureza de costumbres, y el más poderoso para acabar con la actual inferioridad positiva de la mujer, que no empezará a desaparecer hasta que aquélla se eduque, en cuanto a la cultura general, no sólo *como,* sino *con* el hombre.

Los principios cuya más alta expresión en la época moderna corresponde a Pestalozzi y a Fröbel, y sobre los cuales se va organizando en todas partes la educación de la primera infancia, cree la *Institución* que deben y pueden extenderse a todos los grados, porque en todos caben intuición, trabajo personal y creador, procedimiento socrático, método eurístico, animadores y gratos estímulos, individualidad de la acción educadora en el orden intelectual como en todos, continua, real, viva, dentro y fuera de clase.

La *Institución* aspira a que sus alumnos puedan servirse pronto y ampliamente de los *libros* como fuente capital de cultura; pero no emplea los llamados «de texto», ni las «lecciones de memoria» al uso, por creer que todo ello contribuye a petrificar el espíritu y a mecanizar el trabajo de clase, donde la función del maestro ha de consistir en despertar y mantener vivo el interés del niño, excitando su pensamiento, sugiriendo cuestiones y nuevos puntos de vista, enseñando a razonar con rigor y a resumir con claridad y precisión los resultados. El alumno los redacta y consigna en notas breves, tan luego como su edad se lo consiente, formando así, con su labor personal, única fructuosa, el solo *texto* posible, si ha de ser verdadero, esto es, original, y suyo propio; microscópico las más veces, pero sincera expresión siempre del saber alcanzado. La clase no sirve, pues, como suele entenderse, para «dar y tomar lecciones», o sea para comprobar lo aprendido fuera de ella, sino para enseñar y aprender a trabajar, fomentando, que no pretendiendo vanamente suprimir, el ineludible esfuerzo personal, si ha de haber obra viva, y cultivándolo reflexivamente, a fin de mejorar el resultado.

Las *excursiones* escolares, elemento esencial del proceso intuitivo, forman una de las características de la *Institución* desde su origen. En ellas la cultura, el aumento de saber, el progreso intelectual, entran sólo como un factor, entre otros.

Porque ellas ofrecen con abundancia los medios más propicios, los más seguros resortes para que el alumno pueda educarse en todas las esferas de su vida. Lo que en ellas aprende en conocimiento concreto es poca cosa, si se compara con la amplitud de horizonte espiritual que nace de la varia contemplación de hombres y

pueblos; con la elevación y delicadeza del sentir que en el rico espectáculo de la naturaleza y del arte se engendran; con el amor patrio a la tierra y a la raza, que sólo echa raíces en el alma a fuerza de intimidad y de abrazarse a ellos; con la serenidad de espíritu, la libertad de maneras, la riqueza de recursos, el dominio de sí mismo, el vigor físico y moral, que brotan del esfuerzo realizado, del obstáculo vencido, de la contrariedad sufrida, del lance y de la aventura inesperados; con el mundo, en suma, de formación social que se atesora en el variar de impresiones, en el choque de caracteres, en la estrecha solidaridad de un libre y amigable convivir de maestros y alumnos. Hasta la ausencia es siempre origen de justa estimación y de ternura y amor familiares. Por algo ha sido Ulises en la historia dechado de múltiples humanas relaciones y de vida armoniosa, y la *Odisea,* una de las fuentes más puras para la educación del hombre en todas las edades.

Fragmentos de los principios pedagógicos de la Institución

La *Institución* considera indispensable a la eficacia de su obra la activa cooperación de las *familias.* Excepto en casos anormales, en el hogar debe vivir el niño, y a su seno volver todos los días al terminar la escuela. Esta representa para él lo que la esfera profesional y las complejas relaciones sociales para el hombre; y al igual de éste, no hay motivo para que el niño perturbe, y mucho menos suprima, sino excepcionalmente, la insustituible vida familiar, sagrado e inviolable asilo de las intimidades personales.. Nada tan nocivo para la educación del niño como el manifiesto o latente desacuerdo entre su familia y su escuela. Nada, por el contrario, tan favorable como el natural y recíproco influjo de una en otra. Aporta la familia, con el medio más íntimo en que el niño se forma y con sus factores ancestrales, un elemento necesario para el cultivo de la individualidad. Y por la familia, principalmente, recibe la escuela la exigencia más espontánea y concreta de las nuevas aspiraciones sociales, obligándola así a mantenerse abierta, flexible, viva, en vez de languidecer petrificada en estrechas orientaciones doctrinales. La escuela, en cambio, ofrece, sobre aquellos materiales, la acción reflexiva, el experimento que pone a prueba, que intenta sacar a luz lo ignorado, y que aspira a despertar la conciencia para la creación de la persona. Y a la familia ha de devolver, para que también ella misma se eduque, la depuración de aquellas aspiraciones, los resultados prácticos de la elaboración sistemática de los principios educativos, que como su especial obra le incumbe. *(«En el cincuentenario de la ILE», Madrid, 1926, págs. 71-77.)*

Los ideales de Francisco Giner de los Ríos

LOS profesores universitarios destituidos y algunos pensadores, científicos y políticos liberales fundaron, en 1866, la *Institución Libre de Enseñanza,* considerada primero como una Universidad privada. Afirmaba estar «disociada de los principios o intereses de toda comunión religiosa, escuela filosófica o partido político, y defendía la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y el derecho de todo maestro al ejercicio y a la transmisión independientes del conocimiento, sin interferencia de ninguna autoridad».

Los generosos fundadores pronto se dieron cuenta de que carecían de recursos materiales y de personal suficiente para comenzar una universidad, por pequeña que fuese, y que sería difícil evitar el fatal obstáculo de tener que instruir a los alumnos para sus exámenes en la universidad estatal.

Por tanto, la *Institución* se transformó en una escuela preparatoria y secundaria; Giner, su alma y vida, ayudado por algunos seguidores dedicados, hizo de ella un hogar de paz, pensamiento libre, nue-

vas ideas y respeto mutuo. Estaba destinada a ser una de las mayores fuentes de renovación, pero sólo a través de su ejemplo, sus logros, sus publicaciones y sus discípulos, porque decidió rechazar el apoyo estatal y abstenerse de tomar partido en la lucha política, aunque los maestros, familias y niños, cada uno individualmente, tenía libertad para asociarse y ayudar a su religión, partido o doctrinas profesadas.

Giner nunca consintió en figurar como director de la escuela y hubo que buscar a otro al que se le pudiese conferir ese honor; pero don Francisco, como era llamado siempre por sus discípulos y amigos, era el alma verdadera de la escuela. Tenía cuerpo y cara de árabe, el poder sugestivo y la aguda lógica de un Sócrates moderno, serenidad estoica combinada con una pasión ardiente y romántica, dignidad aristocrática andaluza mezclada con un ágil ingenio y modales simples y democráticos, un temperamento asceta oculto bajo un amor a la vida y a las relaciones sociales, y una viva e insaciable curiosidad por la ciencia, el arte, la naturaleza y la humanidad. Adivinaba rápidamente tanto las debilidades y ambiciones como las potencialidades latentes en cada mente, y sabía cómo manejarlas al servicio de un ideal; quizá esto explique por qué tendía a tratar a los niños como a hombres y a los hombres como a niños. Era un filósofo y sobre todo un educador nato. En el círculo de su tío, Ríos Rosas, el prominente político y orador, llegó a conocer la grandeza y la miseria de la vida pública; pero fue su vileza, su vanidad, su corrupción y futilidad lo que más le impresionó. Aunque se daba cuenta de la importancia de esa vida, no le atribuía tanto peso como la opinión vulgar tiende a hacerlo, y estaba convencido de que para ser un líder político hay que compartir los defectos así como las virtudes generales de las masas... *(JOSE CASTILLEJO, «Guerra de ideas en España», Revista de Occidente. Madrid, 1976, págs. 79-80.)*

El programa de la Institución

LOS ideales y métodos de la *Institución* pueden resumirse de la siguiente manera:

La educación general incluye la instrucción de todas las funciones y energías del cuerpo y del alma. Una parte de ello es la cultura intelectual que debe tener una extensión universal y enciclopédica. El desarrollo unilateral de ciertas habilidades, sin una base amplia y general de cultura, es una deformación. «El joven intelectual marchito, con poca vitalidad y poca salud, melancólico y aislado, es un anciano prematuro, una especie de ermitaño, fácil presa de la primera tentación sensual.»

La educación elemental y la secundaria no pueden separarse. Forman un proceso continuo que también debe extenderse a las universidades con los mismos métodos. Las clases deben ser una conversación, familiar e informal entre maestros y alumnos, llevados por un espíritu de descubrimiento: métodos intuitivos, realidades en vez de abstracciones, objetos en vez de palabras, diálogo socrático, el aula debe ser un taller, el maestro un director, los alumnos una familia. El programa de estudio incluye, además de las materias tradicionales, antropología, tecnología, ciencias sociales, economía, arte, dibujo, canto y labores. Las excursiones cortas y los viajes largos son importantes. Los juegos son mejores que la gimnasia. La historia del arte, enseñada en excursiones y museos, es uno de los instrumentos poderosos de la educación y debe ir ligada a la historia. Todas las materias se dan simultáneamente y cada año se hacen más detalladas y complicadas. La vocación debe cultivarse por encima de cualquier otro interés o ambición.

El adiestramiento del carácter y la educación moral son tareas esenciales en cualquier escuela. Debe tener como objeto la expansión de la personalidad individual como contrapeso a la idolatría de la igualdad y a la veneración de las masas. La honestidad debe grabarse en los niños en contra de la tradición española que los induce a la prevaricación. El patriotismo no debe ser reemplazado por una simple adulación de las debilidades nacionales. La tolerancia y la equidad deben ser fomentadas para contrarrestar la furia de la exterminación que ciega a todos los partidos, escuelas y profesiones españoles.

La disciplina externa tiene que descartarse a favor de una obligación moral interna. No puede basarse en castigos, sino en la idea de la corrección y la reforma. Buenos maestros, y no empleados inferiores o criados, deben estar a cargo de los niños fuera de las aulas. Los juegos y otras actividades libres son lo que da la mejor oportunidad para observar las inclinaciones de los niños. La obediencia a la ley debe excluir todo predominio de la voluntad independiente o de un poder dictatorial; ambos son una gran tentación en España, tanto para las autoridades como para los súbditos.

Las dos fuerzas principales en la educación son: la personalidad del maestro, y el ambiente y contorno social de la escuela.

Los modales, que son una combinación de libertad, de dignidad y gracia, no son —como afirmaba Spencer— una barrera convencional con la cual las clases altas intentan aislarse de las menos educadas. Son, por el contrario, una forma esencial del intercambio social y del respeto mutuo. También tienen un gran valor educativo porque llevan del autocontrol al hábito. La caída de las aristocracias es consecuencia de haber perdido primero su superioridad intelectual y luego sus modales y buen gusto. La ola demagógica descubre ante las masas el poder público como única cumbre social que aún puede escalarse por la fuerza. Odian los buenos modales, alaban la rudeza y no pueden ser refinados; pero los advenedizos, que no son más que sus criaturas distinguidas, en seguida quieren imitar la prodigalidad y luego la cortesía de las clases altas, hasta que al fin se unen a ellas.

Es importante desde un punto de vista moral y social el entremezclar niños pobres y ricos. La educación tiene que aspirar a una aristocracia de espíritu; pero la escuela tiene que abrir sus puertas a todos. La separación de clases es tan nociva como la separación de religiones.

Los exámenes hacen mucho daño. Tienden a cambiar la perspectiva, a estropear los métodos y a transformar la actitud de los alumnos. Los libros de texto también son perjudiciales y deben sustituirse por cuadernos escritos por los niños para resumir lo que leen y oyen y lo que observan en excursiones y laboratorios.

La emulación, los premios y los honores, apoyados por algunos educacionistas (por ejemplo, los jesuitas) y condenados por otros (los Port-Royalistas), son desde luego un instrumento impulsor, pero hacen mucho más daño que beneficio. Fomentan la vanidad y la envidia o la depresión y la apatía. El único estímulo debería ser el interés y la sed de conocimientos inculcado en los niños por un maestro inspirador.

Los materiales e instrumentos para las escuelas no tienen vida y acaban en la mecanización de la enseñanza, a menos que estén en manos de maestros llenos de espíritu inventivo. Los mejores tipos de aparato son los ideados por cada maestro y hechos por los niños en la escuela. *(JOSE CASTILLEJO, «Guerra de ideas en España», Revista de Occidente. Madrid, 1976, págs. 83-85.)*